

Universidade de Lisboa

Instituto da Educação



TRABALHO DE PROJETO

**A rentabilização pedagógica de um grupo fechado no *Facebook*
na disciplina de Inglês**

SUSANA PAULA MALVA BRANCO

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais

2014

Universidade de Lisboa

Instituto da Educação



TRABALHO DE PROJETO

**A rentabilização pedagógica de um grupo fechado no *Facebook*
na disciplina de Inglês**

SUSANA PAULA MALVA BRANCO

Orientador

Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa

Universidade de Lisboa

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais

2014

Para a Diana e o Luís

Para o meu marido

Em memória da minha avó

Quando os ventos de mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras,
outras constroem moinhos de vento.

Erico Veríssimo

AGRADECIMENTOS

A primeira palavra de agradecimento é dirigida ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa, pela paciência e disponibilidade, e pelo bom humor que sempre demonstrou, apoiando-me em momentos difíceis e orientando o meu projeto, com conselhos e incentivos determinantes para o desenvolvimento deste estudo. Obrigada por ter acreditado, desde o início, no meu trabalho.

Agradeço à minha família, em especial ao meu marido e filhos, pela compreensão das minhas ausências e inseguranças, pelas tarefas que realizaram sem a minha presença, pelo incentivo para nunca desistir deste desafio.

Agradeço à direção do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, por demonstrar abertura para a execução deste projeto, permitindo a sua viabilização e concretização.

Agradeço a todos os meus colegas que, de uma forma ou de outra, me apoiaram e me incentivaram, em especial, ao Rui Abreu, que foi incansável na revisão do texto, ao Pedro Pires, pela sua inestimável disponibilidade e à Adelina Freire e Ana Burgeiro, pela prontidão e pertinência das suas sugestões.

Agradeço aos encarregados de educação dos alunos envolvidos neste projeto, por terem compreendido e aceitado este desafio, autorizando a participação dos seus educandos.

Last but not least, gostaria de deixar expresso o meu agradecimento a todos os meus *meninos* que acreditaram também neste projeto, colaborando de uma forma ativa, construtiva e empenhada no seu desenvolvimento. Sem eles, este projeto não faria qualquer sentido.

RESUMO

A era digital em que vivemos atualmente oferece cada vez mais oportunidades de aceder à informação e comunicação. As redes sociais desempenham um papel importante na vida da maioria dos jovens, contudo as suas potencialidades educativas, junto de alunos do terceiro ciclo, ainda são pouco estudadas.

Nestes espaços de interação e comunicação podemos encontrar novas formas de promover a aprendizagem autónoma e participada. Com o intuito de explorar o potencial educativo das redes sociais e fomentar a aprendizagem do Inglês para além da sala de aula, criámos um grupo fechado no *Facebook* para uma turma do 9º ano, ao longo do ano letivo 2013/2014, que constituiu, assim, o nosso estudo de caso.

Nesta investigação procurámos compreender em que medida a rentabilização pedagógica de um grupo fechado no *Facebook*, na disciplina de Inglês, promove a aprendizagem. Para responder a este problema de investigação, a metodologia adotada seguiu uma linha de natureza quantitativa e qualitativa.

Reunimos evidências de natureza vária, através da utilização de instrumentos de investigação diversificados. Assim, procedemos à análise documental da atividade registada no mural do grupo no *Facebook*. Foi aplicado um questionário aos participantes e, realizámos entrevistas semiestruturadas. Analisámos a avaliação obtida pelos alunos na disciplina, no final de cada período letivo, e, finalmente, os resultados alcançados no teste *Key for Schools*.

Os resultados obtidos apontam para um contributo positivo do grupo fechado no *Facebook* nas aprendizagens dos alunos, onde foi possível desenvolver a comunicação em língua inglesa. Os dados indicam ainda um aumento de interesse e motivação pela disciplina, assim como o desenvolvimento de competências digitais.

Palavras-chave: Redes sociais, *Facebook*, Inglês, Aprendizagem, Complemento à sala de aula

ABSTRACT

The digital age in which we live offers increasingly more opportunities to access information and communication. Social media play an important role in the lives of most young people, but their educational potential among pupils of the third cycle is still a poorly investigated aspect.

In these spaces of interaction and communication we can find new ways to promote autonomous and participatory learning. In order to explore the educational potential of virtual spaces and encourage learning beyond the classroom, we have created, within the subject of English in a 9th grade class, a closed Facebook group, throughout the school year 2013/2014, which constitutes our case study.

In our investigation we tried to understand the extent to which the pedagogical use of a closed group on Facebook promotes learning in the English as a Foreign Language context. To address this research problem, we followed a quantitative and qualitative methodology.

We gathered different types of evidence, through the use of several research instruments. Thus, we made document analysis of the Facebook group wall. A questionnaire was completed by the participants and some semi-structured interviews were held. We analyzed the evaluation obtained by the students, at the end of each semester, as well as the results achieved in the Key for Schools Test.

The results point to a positive impact of the closed Facebook group on students' learning, as they were able to develop communication in English. The data also indicate an increased interest and motivation for the subject, as well as the development of digital skills.

Keywords: Social Media, Facebook, English, Learning, Complement to the classroom

ÍNDICE

Capítulo I – Introdução	1
1. Contextualização.....	2
2. Problema, questões de investigação e objetivos.....	7
3. Estrutura do trabalho.....	9
Capítulo II - Enquadramento Teórico	11
Nota Introdutória.....	11
1. A rede social <i>Facebook</i>	11
2. <i>Facebook</i> e educação.....	14
3. O <i>Facebook</i> como plataforma de aprendizagem.....	19
4. O <i>Facebook</i> na promoção da língua inglesa na escola	22
5. Novos papéis na adoção do <i>Facebook</i>	24
6. Interação	26
7. Motivação	29
8. Impacto na aprendizagem	31
9. <i>Facebook</i> , um elemento distrator	34
Capítulo III - Metodologia	38
Nota introdutória.....	38
1. Opções metodológicas	38
1.1. O estudo de caso	39
2. Procedimentos da investigação	42
2.1. Seleção de instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	42
2.2. Seleção de estratégias para análise de dados	52
2.3. Participantes na investigação	56
Capítulo IV – Apresentação de resultados.....	58
Nota introdutória.....	58
1. Análise das publicações criadas no mural do grupo fechado no <i>Facebook</i>	58
2. Análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário	67
2.1. Caracterização dos participantes.....	67
2.2. Uso do Grupo Fechado SMILE no <i>Facebook</i>	70
3. Análise das entrevistas	80

4. Análise dos resultados obtidos na disciplina de Inglês.....	85
5. Análise dos resultados da aplicação do teste <i>Key for Schools</i>	89
Capítulo V – Conclusão	94
Nota introdutória.....	94
1. Discussão dos resultados	94
2. Limitações e reflexões sobre o tema em estudo	101
3. Recomendações para desenvolvimentos futuros.....	103
Referências Bibliográficas	105
Apêndices	112
Apêndice 1 - Descrição do Projeto	113
Apêndice 2 – Questionário	118
Apêndice 3 – Transcrição de uma entrevista.....	124
Apêndice 4 – Síntese das oito entrevistas	128

Lista de figuras

Figura 1: Linhas de corte por cada nível QECR.....	45
Figura 2: Exemplo de recurso para reforço de vocabulário lecionado em contexto letivo	114
Figura 3: Exemplo de proposta de tema para discussão	115
Figura 4: Exemplo de publicação de trabalho criado noutra ferramenta da Web 2.0	115
Figura 5: Exemplo de pedido de esclarecimentos de dúvidas/apoio	116
Figura 6: Exemplo de chamada de atenção para a cópia integral de informação	116
Figura 7: Exemplo de publicação para fomentar a reflexão sobre os riscos da Internet	117

Lista de tabelas

Tabela 1. Média de visualizações de cada publicação	60
Tabela 2. Ferramentas integradas nas publicações	65
Tabela 3. Distribuição de género de participantes no questionário.....	67
Tabela 4. Tempo de posse de conta no <i>Facebook</i>	67
Tabela 5. Acesso ao <i>Facebook</i>	68
Tabela 6. Local de acesso ao <i>Facebook</i>	68
Tabela 7. Acesso ao grupo fechado no <i>Facebook</i>	69
Tabela 8. Acesso ao grupo - finalidade	69
Tabela 9. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – contributo para a aprendizagem.....	70
Tabela 10. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – contributo para a aprendizagem 2..	71
Tabela 11. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – motivação	72
Tabela 12. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – motivação 2	72
Tabela 13. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Interação com colegas.....	73
Tabela 14. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Interação com colegas 2.....	74
Tabela 15. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Interação com professora	74
Tabela 16. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Interação com professora 2	75
Tabela 17. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Tecnologia	75
Tabela 18. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Tecnologia 2	76

Tabela 19. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Questões éticas	76
Tabela 20. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – Questões éticas 2	77
Tabela 21. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – dificuldades e constrangimentos	77
Tabela 22. Uso do grupo fechado no <i>Facebook</i> – vantagens e oportunidades.....	78
Tabela 23. Caracterização dos entrevistados.....	80
Tabela 24. Bloco 1 - Finalidade de utilização do grupo fechado	81
Tabela 25. Bloco 2 - Oportunidades e constrangimentos da utilização do grupo fechado	82
Tabela 26. Bloco 3 - Contributo de utilização do grupo fechado na aprendizagem.....	84
Tabela 27. <i>Key for Schools</i> : desvio à média nacional	90
Tabela 28. <i>Key for Schools</i> : desvio à média global - resultados nacionais/AEMV/Escola da C.	90
Tabela 29. <i>Key for Schools</i> : níveis QECR do Agrupamento	91
Tabela 30. <i>Key for Schools</i> : níveis QECR - desvio aos resultados nacionais/AEMV/ Escola da C.	92

Lista de quadros

Quadro 1. Número de publicações criadas por mês.....	59
Quadro 2. Autoria das publicações	60
Quadro 3. Número de publicações produzidas no mural	61
Quadro 4. Publicações no mural: domínios desenvolvidos	62
Quadro 5. Autoria dos comentários.....	64
Quadro 6. Língua usada nas publicações	65
Quadro 7. Oportunidades do grupo fechado.....	78
Quadro 8. Avaliação Diagnóstica: distribuição de níveis	85
Quadro 9. Primeiro período: distribuição de níveis.....	86
Quadro 10. Segundo período: distribuição de níveis.....	86
Quadro 11. Terceiro período: Distribuição de níveis	87
Quadro 12. Resultados à disciplina de Inglês por níveis	88
Quadro 13. Média global no final de cada período	88

Quadro 14. <i>Key for Schools</i> : comparação média nacional com resultados do	
Agrupamento.....	89
Quadro 15. Distribuição de níveis QECR no AEMV	90
Quadro 16. <i>Key for Schools</i> : níveis abaixo da referência para o 9º ano (Pré-A1 e A1) .	91

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O mundo atual é cada vez mais digital, marcado por um acesso constante a conteúdos *online* de uma diversidade sem limites, produzidos e difundidos a um ritmo alucinante. A Internet e as tecnologias digitais oferecem novas oportunidades de aceder à informação disponível em qualquer lugar, à distância de um clique. A comunicação tornou-se mais fácil e rápida, sem barreiras de tempo ou de espaço, permitindo-nos estar sempre ligados a pessoas com quem partilhamos interesses comuns. Esta sociedade de informação e comunicação criou, inevitavelmente, novas formas de construção de conhecimento “flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003, p. 33). Aprender, na modernidade, deixa de estar confinado à sala de aula e o professor há muito que não é a única fonte de saber. A preparação dos “nativos digitais” (Prensky, 2001) para uma vida ativa, capazes de exercer uma cidadania responsável e crítica, nesta nova era, reveste-se, assim, de desafios cada vez maiores para a escola.

As redes sociais constituem uma vertente desta sociedade e estão a contribuir para fortes mudanças a todos os níveis, inclusive na educação. A escola não pode ficar indiferente ao facto incontornável de que os jovens passam cada vez mais tempo *online*, procurando ocupação dos seus tempos livres e contacto com pares, ao mesmo tempo que também lhes oferece novas formas de aprendizagem.

O domínio da língua inglesa é indiscutível na maior parte da informação disponibilizada na Internet. As redes sociais potenciam o estabelecimento de interações *online* com nativos ou falantes de língua inglesa, em situações diversas e autênticas, permitindo uma verdadeira partilha e colaboração, tornando-se, mais do que nunca, essencial preparar os alunos para lidarem com as exigências da globalização do inglês em todas as áreas da sociedade. Será uma mais-valia para o professor saber tirar proveito destas redes para as suas aulas e promover o contacto com a língua, noutros contextos, fomentando uma aprendizagem ao longo da vida, para além da sala de aula, mediante algo que lhes é tão familiar e motivante.

1. Contextualização

Nesta sociedade fortemente marcada pelo uso das tecnologias os *sites* de redes sociais (SRS) que proliferam *online* têm vindo a conquistar um vasto número de utilizadores, fazendo progressivamente parte da vida da sociedade moderna. A massiva utilização tem desencadeado algumas preocupações, nomeadamente o papel que as redes sociais desempenham na vida da maioria dos jovens, originando uma vasta investigação que estuda as suas potencialidades, oportunidades e constrangimentos em contexto pedagógico.

Embora alguns professores possam abraçar estas redes com entusiasmo, reconhecendo-lhes vantagens para prolongar a aprendizagem além da sala de aula, a maioria dos docentes adota uma postura cautelosa e descrente face à integração das redes sociais na educação, pois não lhes reconhece potencial educativo, antes culpabiliza-as de desviar os alunos de adquirir conteúdos, competências ou literacias tradicionais. Como agentes educativos, não podemos, no entanto, descurar as novas formas de acesso à informação, comunicação e interação que elas oferecem. É fundamental compreender o seu potencial educativo e as implicações que estas têm no ensino e numa aprendizagem ativa e colaborativa.

Acompanhar as mudanças na educação implica uma (auto)formação continuamente atualizada por parte dos docentes. A formação na área das tecnologias de informação e comunicação (TIC), disponibilizada pelos Centros de Formação, nem sempre consegue dar resposta às exigências dos docentes que procuram atualizar-se para enfrentar estes novos tempos e inovar na educação. A autoformação e o *e-learning* são, então, alternativas viáveis para colmatar a falta de oferta de cursos que apontem caminho para um ensino mais ajustado aos alunos do século XXI.

Numa tentativa de dar resposta às necessidades e preocupações dos docentes nesta área, surge o projeto de investigação-ação internacional **SMILE** – *Social Media in Learning and Education*, lançado em abril de 2012 pela European Schoolnet (EU). Trata-se de um projeto, também designado por *laboratório de aprendizagem*, levado a

cabo na modalidade de formação à distância e que visa promover uma reflexão partilhada sobre as implicações das redes sociais ao serviço da educação.

O curso desenvolveu-se em três fases e nele foram abordados alguns aspetos críticos, desafios e oportunidades do uso das redes sociais na educação, através de reflexões em fóruns, na plataforma¹ da European Schoolnet criada para o efeito.

Tivemos a oportunidade de integrar este projeto nessa plataforma e, ao longo de cerca de um ano, participámos no debate de alguns conceitos em torno de temas relacionados com os desafios que os professores têm de enfrentar, quando ponderam a adoção de redes sociais na educação. As considerações dos cerca de cem participantes e a partilha de experiências viriam a ser integradas na publicação da EU, *Challenges and opportunities for schools and teachers in a digital world. Lessons learned from the 2012 SMILE action research project* (European Schoolnet, 2013).

Numa primeira fase participámos, no fórum da EU, na discussão e partilha de experiências subordinadas aos seguintes temas: o que são redes sociais, necessidade de definição de uma política de escola, princípios pedagógicos, desenvolvimento profissional, segurança na Internet e uso responsável, e desafios para a adoção das redes sociais na educação.

Contribuímos ativamente com ideias e considerações em torno destas grandes questões, partilhando experiências, ideias, obstáculos e preocupações. Muitas das nossas intervenções viriam a ser literalmente integradas na referida publicação lançada pela European Schoolnet, com reflexões e linhas orientadoras para a adoção das redes sociais na educação.

Numa segunda fase, fomos selecionados para coordenar uma Comunidade de Prática, num trabalho colaborativo com outros participantes, com vista a refletir sobre um dos seis temas iniciais. Porque uma das nossas preocupações era a formação profissional de docentes para estas temáticas, que ainda suscitam bastante reserva entre os professores, optámos por organizar o nosso trabalho no âmbito do tema “*Teacher Development*”.

¹ A plataforma encontra-se disponível em <http://leedu.eun.org/web/smile/home>

Na terceira fase, os participantes foram convidados a delinear um estudo de caso, a ser implementado em contexto real de sala de aula.

Fruto desta participação, e porque acreditamos que a reflexão sobre as temáticas exploradas poderia contribuir para uma formação que motivasse uma “modificação das atitudes dos professores face às novas tecnologias e os motive, por exemplo, através da tomada de consciência da relevância, utilidade e potencialidades que esses recursos poderosos podem trazer ao processo educativo e, em especial, à aprendizagem” (Costa & Viseu, 2005, p. 2), apresentámos uma ação de formação ao Centro de Formação Beira Mar (CFBM) que, de imediato, acolheu a proposta com entusiasmo.

A ação viria a ser incluída no plano de formação do CFBM, tendo sido divulgada junto de todas as unidades orgânicas do Centro. Perante a falta de um número de formandos que justificasse a sua execução, ponderámos a possibilidade de um adiamento, estando a sua execução prevista para outubro 2014.

A par da apresentação de uma proposta de formação, implementámos, a título experimental, durante algumas semanas, o nosso *study case* em contexto de turma, o qual fora apresentado na terceira fase do projeto SMILE. Optámos por explorar, pedagogicamente, as potencialidades do uso do *Facebook* na promoção da língua inglesa.

A breve experiência e as reflexões decorrentes da participação no *laboratório de aprendizagem* vieram a dar um impulso final ao nosso trabalho de investigação, uma vez que as potencialidades das redes sociais e das ferramentas da Web 2.0, muitas vezes a elas associadas, nos têm vindo a suscitar um interesse crescente e uma vontade de aprofundar os nossos conhecimentos nesta área, os quais gostaríamos de mobilizar em prol dos alunos e dos docentes, contribuindo, ainda, com material para investigar as suas implicações na educação.

Embora todo o projeto SMILE da EU tenha sido bem delineado e bastante enriquecedor, não foi feita uma avaliação final da implementação dos estudos de caso apresentados pelos participantes. Esta lacuna não nos permitiu fazer uma leitura

partilhada com os restantes intervenientes sobre as implicações das redes sociais na nossa prática letiva, limitação que procuraremos minimizar com a apresentação deste trabalho de investigação.

Tendo em conta esta reflexão em torno das redes sociais que tivemos a oportunidade de fazer no *laboratório de aprendizagem*, optámos por levar a cabo um projeto em contexto de turma do 9º ano para rentabilização pedagógica de um grupo fechado no *Facebook* que viria, assim, a constituir o nosso estudo empírico e com o qual pretendíamos:

- rentabilizar um espaço virtual que permitisse ao aluno um contacto alargado com a língua inglesa;
- possibilitar o desenvolvimento de competências linguísticas comunicacionais num contexto exterior à sala de aula.

Com esta investigação pretendíamos reunir dados que nos permitissem compreender se a rentabilização de redes sociais tem impacto na aprendizagem dos alunos e de que forma esse impacto se poderá manifestar.

Ao optarmos por implementar este projeto tivemos em consideração que:

- no ano letivo 2012/ 2013, alguns alunos da turma² já tinham participado, no 8º ano, numa primeira experiência de rentabilização de redes sociais, nomeadamente de um grupo fechado no *Facebook* na disciplina de Inglês;
- da avaliação feita no final do ano letivo 2012/ 13, a grande maioria dos alunos reconheceu interesse na atividade e manifestou vontade em lhe dar continuidade;
- todos os alunos eram maiores de treze anos, idade mínima para a criação de uma conta pessoal no *Facebook*, e detentores de uma conta nesta rede social;
- os alunos da turma manifestaram interesse na adesão a um grupo fechado.

Para além destes fatores, tivemos em consideração o facto de se tratar de uma rede social bastante utilizada pelos jovens. Os alunos da turma eram utilizadores

² Devido a limitações da rede escolar, a turma que lecionámos no ano letivo 2012/13 foi parcialmente fundida com outra.

assíduos do *Facebook*, como nos era possível constatar pelo facto de sermos *amigos* da maioria dos alunos, o que poderia ser uma oportunidade a considerar como vantagem, já que o acesso a esta rede social não seria forçado, dado que eles se encontravam habitualmente *online*.

A dinamização de grupos fechados na rede social *Facebook* poderá funcionar, como tivemos oportunidade de experienciar de forma breve no ano letivo 2012/2013, como espaço de continuação da sala de aula, complementando-se. Nesta rede, o professor poderá disponibilizar recursos de apoio ao estudo e à aprendizagem, orientar e facilitar a partilha de trabalhos e comunicar com os alunos, oferecendo-lhes uma possibilidade complementar de treinar a língua inglesa.

Foi-nos atribuída uma turma de 9º ano com 25 alunos. A carga horária semanal da disciplina de Inglês é de três tempos, de cinquenta minutos cada. Tal situação condicionou o acompanhamento desejado a todos os discentes, se atendermos à necessidade de darmos cumprimento aos conteúdos programáticos dos diversos domínios da língua: compreensão oral, leitura, interação/produção oral, escrita, intercultura, léxico e gramática. Para além do apoio individualizado que procurávamos dar aos alunos que evidenciavam mais dificuldades, era também necessário prestar apoio a outros que revelavam conhecimentos mais avançados e vontade de os aprofundar com atividades mais exigentes e mais desafiantes. Um espaço como um grupo fechado no *Facebook* poderia, assim, oferecer atividades diferenciadas, indo ao encontro dos vários perfis de desempenho dos alunos. A dinamização do grupo fechado na disciplina de Inglês, sobre o qual incide a presente investigação, encontra-se descrita no apêndice 1.

2. Problema, questões de investigação e objetivos

No presente ano letivo, foi então proposto à turma, agora no 9º ano, a dinamização de um grupo fechado, SMILE³, no *Facebook* que viria a constituir o nosso estudo de caso e que se insere no curso de Mestrado em Educação, na especialização em Tecnologias Digitais.

O desenvolvimento da nossa investigação enquadra-se no pressuposto que um grupo fechado no *Facebook* poderá constituir-se como um ambiente útil e significativo de aprendizagem, capaz de apoiar, melhorar e/ou reforçar a aprendizagem da língua inglesa e, por conseguinte, dar um contributo importante para o desenvolvimento de competências linguísticas. Neste contexto e partindo das reflexões atrás mencionadas, formulámos o seguinte problema para o estudo de caso que nos propusemos investigar:

Em que medida a rentabilização pedagógica de um grupo fechado no Facebook, na disciplina de Inglês, promove a aprendizagem?

Ao definirmos este problema, procurámos saber se a implementação do uso de redes sociais, nomeadamente do *Facebook*, estimula uma aprendizagem autónoma com reflexos no aproveitamento final dos alunos, bem como se fortalece a relação entre professor-aluno, potenciando a motivação para a disciplina e uma maior interação e participação nas atividades. Assim sendo, queríamos entender de que forma os discentes usam a rede social para fins educativos e avaliar o seu impacto na aprendizagem, no respeitante aos domínios contemplados nas Metas Curriculares de Inglês (Ministério da Educação e Ciência, 2013).

Dado que a rentabilização do *Facebook*, em particular, ou das TIC, em geral, poderá contribuir para o desenvolvimento de competências digitais, transversais a todas as disciplinas, numa tentativa de concorrer para a formação global do indivíduo

³ Decidimos adotar o nome SMILE da European Schoolnet não só pela sigla que representa, Social Media in Learning and Education, mas também por ser um convite a uma postura sorridente face à disciplina de Inglês.

(Cruz, Costa, & Fradão, 2012), procuraremos saber, ainda, se esta estratégia fomenta uma “apropriação e utilização natural dessas ferramentas, sobretudo fora da escola e para resolver problemas do quotidiano” (Costa, 2010, p. 933). Por outras palavras, interrogamo-nos se, recorrendo ao *Facebook* e a outras ferramentas da Web 2.0, os alunos desenvolvem a sua cidadania digital, de forma crítica e responsável.

Em suma, foi nossa intenção, com este estudo, compreender de que forma a rentabilização do SRS *Facebook* tem impacto nas aprendizagens dos alunos, no que diz respeito às suas competências linguísticas ao nível da língua inglesa, às suas competências digitais, bem como ao nível das suas atitudes, relativamente ao uso ético e responsável das redes sociais.

Para dar resposta ao problema, definimos as seguintes questões de investigação:

- Com que finalidade utilizam os alunos um grupo fechado no *Facebook*, criado no âmbito da disciplina de Inglês?
- Que tipo de interação existe entre alunos e entre professor/a e alunos num grupo fechado do *Facebook*, criado no âmbito da disciplina de Inglês?
- Quais as oportunidades e os constrangimentos da utilização de um grupo fechado no *Facebook*, na disciplina de Inglês?
- Que atitude e perceção têm os alunos quanto à utilização de um grupo fechado no *Facebook* para fins educativos?

Para estas questões, estabelecemos como objetivos:

- Verificar de que forma os alunos utilizam um grupo fechado no *Facebook* para o desenvolvimento das suas aprendizagens linguísticas e digitais;
- Analisar a participação e a interação dos alunos entre si e com a professora, num grupo fechado do *Facebook*;
- Identificar oportunidades e constrangimentos da utilização de um grupo fechado no *Facebook* na promoção da aprendizagem e no uso da língua inglesa;

- Compreender a autopercepção dos alunos sobre o contributo da utilização de um grupo fechado no *Facebook* para o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais.

Esta pesquisa permitir-nos-á identificar e compreender como é que as redes sociais, como o *Facebook*, podem contribuir para a aprendizagem da língua inglesa. Além disso, podemos ter uma ideia mais clara sobre como estes espaços virtuais podem fomentar uma melhoria de competências, especialmente em termos de escrita, leitura e vocabulário. Com esse conhecimento, poderemos contribuir para conceber e desenvolver ideias ou estratégias pedagógicas específicas, adequadas e criativas para um uso eficaz do *Facebook* na aprendizagem da língua inglesa (Kabilan, Ahmad, & Abidin, 2010).

3. Estrutura do trabalho

No intuito de responder a este desafio, estruturámos o nosso trabalho em cinco unidades capitulares.

No capítulo um fazemos a contextualização da problemática orientadora da nossa investigação, apresentamos o problema e a sua pertinência, e elencamos as questões e os objetivos da investigação.

No capítulo dois contextualizaremos a nossa investigação num leque de estudos tão vasto quanto possível sobre as implicações de utilização do *Facebook* em contexto educativo. Faremos uma breve caracterização desta rede social e das suas potencialidades. Centrar-nos-emos em questões como a motivação, a aprendizagem, a interação proporcionada, os constrangimentos e as questões éticas na utilização desta rede social na educação.

No capítulo três daremos conta da metodologia de investigação seguida neste trabalho. Explicaremos as opções metodológicas subjacentes bem como os procedimentos adotados e opções tomadas relativamente ao processo de organização, tratamento e análise de dados.

No capítulo quatro serão apresentados os resultados do trabalho de análise realizado aos diversos dados recolhidos, seguindo uma lógica coerente de organização interna e destacando-se os aspetos mais evidentes face aos objetivos definidos para este estudo.

No capítulo cinco apresentaremos a discussão sobre os resultados obtidos neste estudo empírico, apontando as suas limitações e necessidades de futuras investigações que venham a estudar, mais aprofundadamente, o contributo das redes sociais na educação. Faremos ainda uma breve autoanálise sobre o investimento que realizámos na promoção desta estratégia e se o esforço e a dedicação se justificaram.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nota Introdutória

No presente capítulo, fazemos uma revisão da literatura sobre a integração da rede social *Facebook* na educação, com enfoque nas várias áreas que têm sido alvo de investigação. Iniciamos com uma breve contextualização sobre a origem, os princípios e as funcionalidades desta rede social. Seguidamente, abordamos os seguintes aspetos: *Facebook* na educação; *Facebook* como plataforma de aprendizagem; *Facebook* na promoção da língua inglesa; novos papéis na adoção do *Facebook*; interação; motivação; impacto na aprendizagem e *Facebook*, um elemento distrator. Por fim, debruçamo-nos sobre as implicações na adoção de redes sociais na educação.

Procurámos identificar e salientar diferentes abordagens sobre as temáticas acima indicadas, tendo selecionado apenas artigos com menos de sete anos, devido à atualidade do assunto e ao facto de esta rede social ter vindo a sofrer constantes transformações, cuja integração no ensino ainda é bastante recente, sobretudo ao nível do ensino básico. Realizámos a nossa contextualização teórica com base na literatura que analisa esta rede social à luz do seu contributo educativo. O nosso interesse incidiu, principalmente, na rentabilização de grupos e na promoção da língua inglesa, como língua estrangeira de aprendizagem.

1. A rede social *Facebook*

Na história recente das tecnologias de informação e comunicação, o aparecimento e a proliferação de sítios de redes sociais (SRS) revestem-se de grande relevância para os utilizadores da Internet, a qual configura serviços *online*, plataformas ou páginas web que se destinam à construção de relações sociais entre

indivíduos que partilham interesses afins (Aydin, 2012; Kirschner & Karpinski, 2010; Rouis, Limayem, & Salehi-Sangari, 2011).

A rede social *Facebook*, o maior sítio de rede social *online*, foi lançada em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg e os seus colegas estudantes de Harvard, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin, Andrew McCollum e Chris Hughes (Acharya & Mohanty, 2013). A adesão a esta rede foi inicialmente restrita a estudantes não licenciados da universidade, com o intuito de aumentar as interações entre os estudantes de Harvard (Rouis *et al.*, 2011; Wang, Woo, Quek, Yang, & Liu, 2012) e para “help students remain in touch, share photos and meet new people” (Acharya & Mohanty, 2013, p. 20). No entanto, a adesão ao *Facebook* rapidamente se expandiu a outras universidades.

Esta rede, considerada a mais popular entre as redes sociais (Manca & Ranieri, 2013), tem tido um crescimento exponencial nos últimos anos, apresentando uma utilização ativa regular mensal de mais de um bilião de pessoas de todas as gerações, isto é, cerca de um sexto da população mundial (Manca & Ranieri, 2013; Rouis *et al.*, 2011). Como enfatiza Siegle (2011, citado por Aydin, 2012), uma em cada 12 pessoas no planeta tem uma conta no *Facebook*.

Atualmente, o *Facebook* é bastante popular entre os adolescentes (Fewkes & McCabe, 2012), facto comprovado pelo número de utilizadores ativos e pelo número de interações ocorridas na rede (Cheung, Chiu, & Lee, 2011). A criação de perfis abarca todos os tipos de utilizadores (Rouis *et al.*, 2011), aproximando-os de familiares, amigos ou outras pessoas (Cheung *et al.*, 2011), conhecidos ou desconhecidos, através da partilha de informação, fotos, vídeos ou imagens, da interação com os contactos (*amigos*), da criação e divulgação de eventos ou da participação em grupos de interesse (Alencar, Moura, & Bitencourt, 2013; Boyd & Ellison, 2007; Wang *et al.*, 2012).

Para além de prestação de serviços básicos semelhantes a outras redes sociais (*e-mails*, álbuns, *chat*), o *Facebook* tem vindo a aumentar as suas funcionalidades e a proporcionar múltiplas funções adicionais: criação de eventos, sondagens e publicidade, vários tipos de jogos *online*, presentes virtuais que possibilitam aos

utilizadores personalizar a sua própria *interface*, o seu mural (Cheung *et al.*, 2011). O “*news feed*” permite aos utilizadores acompanharem, em tempo real ou de forma assíncrona, a atividade dos seus *amigos* (*likes*, comentários, *posts*, partilhas...) (Cheung *et al.*, 2011). O mural pode ser rentabilizado como um espaço de interação já que “pode servir como um espaço de comunicação e de discussão, onde professores podem incentivar a participação dos alunos” (Alencar *et al.*, 2013, p. 87).

A partir de 2010, tornou-se possível criar grupos, abertos, fechados ou secretos no *Facebook* “that allow asynchronous and synchronous interactions between members” (Meishar-Tal, Kurtz, & Pieterse, 2012, p. 33), com a possibilidade de os membros serem *amigos* ou não. O administrador pode permitir que qualquer membro convide ou adicione pessoas ao grupo, ou pode ser o único gestor de membros.

Wiley (2013, citado por Manca & Ranieri, 2013) refere que a criação de “grupos fechados” é a forma mais frequente de professores e alunos integrarem esta rede social no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo por questões de segurança. Refere ainda que, habitualmente, a introdução desta ferramenta não é imposta aos alunos e é frequentemente combinada com o recurso a outras ferramentas ou redes sociais.

Alencar *et al.* (2013) explicam que “os ‘grupos’ na rede social funcionam basicamente como um grupo de estudo tradicional, no qual alunos e professores podem partilhar informações úteis que auxiliarão nas atividades desenvolvidas em sala de aula” (p. 87). Relativamente ao *chat*, este possibilita uma interação mais direta e privada, onde o aluno pode procurar apoio sem se expor no grupo.

Toda a partilha de informação e interação é criada a partir da barra de estado e é imediatamente adicionada ao mural, possibilitando aos utilizadores interagir com a adição de comentários ou expressar um “gosto”. Meishar-Tal *et al.* (2012) consideram que “this special design makes interaction inherent in the content. Using *Facebook* only as a repository is therefore almost impossible with this structure” (p. 37).

2. Facebook e educação

A crescente importância social que o *Facebook* desempenha atualmente tem vindo a despertar uma considerável atenção entre os pesquisadores (Rouis *et al.*, 2011), levando a estudos em diversas áreas de investigação (Manca & Ranieri, 2013) e, por extensão, também na educação.

Cheung *et al.* (2011) sublinham, contudo, que não obstante a importância que as redes sociais desempenham, existe ainda pouca pesquisa empírica que aborde o fenómeno de comunicação e interação com finalidades educativas. Por sua vez, a pesquisa sobre as metodologias adotadas para realizar investigação nesta área têm sido, maioritariamente, de modo a “qualitatively analyzing how and in what ways students actually negotiated meaning with each other” (Kern *et al.* 2004, citado por Lantz-Andersson, Vigmo, & Bowen, 2013, p. 244).

Embora Aydin (2012) considere que a investigação sobre o *Facebook* na educação é relativamente recente, os SRS têm sido alvo de um conjunto significativo de pesquisas, havendo a salientar um vasto conjunto de artigos de investigação sobre o tipo de papel que o *Facebook* pode desempenhar na educação (Boyd & Ellison, 2007), incidindo na perceção que educadores têm desta rede social, como uma ferramenta educativa ou ambiente de aprendizagem (Manca & Ranieri, 2013).

Uma outra área de interesse prende-se com os efeitos que o uso do *Facebook* tem sobre os estudantes (Wang *et al.*, 2012), quer ao nível da motivação, quer ao nível do envolvimento e impacto desta rede social nas suas aprendizagens (Junco, 2012).

Nos últimos quinze anos, tem sido levada a cabo muita investigação sobre ferramentas tecnológicas emergentes, no contexto das línguas estrangeiras (Blattner & Fiori, 2009). No entanto, nestes últimos anos, poucos estudos têm investigado o uso da língua estrangeira em SRS (Mitchell, 2012). Constata-se igualmente que, quanto à investigação sobre o impacto do *Facebook* no desenvolvimento de competências linguísticas, ainda não existe um número significativo de estudos (Blattner & Fiori,

2009; Cunliffe, Morris, & Prys, 2013), sobretudo ao nível do ensino básico, sendo, por isso, ainda uma área a desbravar.

Vários estudos têm sido publicados, explorando o potencial educativo do SRS *Facebook* que está a crescer como um “new educational environment” (Aydin, 2012, p. 1093). Entre os argumentos apontados para o seu uso, destaca-se o facto de os jovens da atualidade estarem constantemente ligados a redes sociais e, por conseguinte, também ao *Facebook*, onde passam grande parte do seu tempo. Este facto pode facilmente ser rentabilizado para fins pedagógicos, aspeto considerado por Manca e Ranieri (2013) como tendo impacto positivo na motivação e no envolvimento dos alunos. Estes autores referem ainda que o “*Facebook matches the expectations of ‘millennial learners’*” (p. 492), uma vez que oferece aos alunos novas formas de se exprimirem e desenvolverem competências mais adequadas ao século XXI.

Diversos estudos (Andersen, 1989; Duffy, 2011; Greenhow, 2011; Phillips, Baird, & Fogg, 2011) apontam para o benefício do uso do *Facebook* no processo de ensino e aprendizagem. Saylag (2013), por exemplo, afirma que esta rede social “can be employed for enhancing teaching objectives and procedures” (p. 680), permitindo ainda uma preparação para a vida real (Anderson & Dron, 2011, citado por Manca e Ranieri, 2013).

Bosch (2009, citado por Manca & Ranieri, 2013) enumera uma série de benefícios relacionados com a utilização do *Facebook*, tais como a descoberta de recursos de aprendizagem, a ajuda entre pares, a partilha de apontamentos de estudo e a concretização conjunta de projetos. Davis (2010, citado por Aydin, 2012) sublinha que, para além de ser um meio para interagir e comunicar, mantendo-se relacionamentos existentes ou formando novos, o *Facebook* serve para partilhar conhecimento (Mazman e Usluel, 2011, citado por Aydin, 2012).

Numa revisão exaustiva da literatura, levada a cabo por Manca e Ranieri (2013), constata-se que esse benefício está relacionado com a fácil disponibilização de conteúdos e recursos, a construção de uma comunidade, a aprendizagem informal, as conversas com fins educativos e os resultados na aprendizagem. Assim, o *Facebook* é considerado uma ferramenta educativa, sobretudo devido à partilha de recursos e ao

seu potencial colaborativo e comunicativo (Fewkes & McCabe, 2012; O'Bannon, Beard, & Britt, 2013).

Alguns estudos confirmam que os estudantes estão a integrar este SRS nas suas aprendizagens, enquanto outros consideram que os alunos não utilizam esta rede para fins académicos (Fewkes & McCabe, 2012). Nesse caso, alguns investigadores propõem que a atenção se desvie do uso educativo do *Facebook* e se considere este SRS unicamente como um local de socialização (Madge, Meek, Wellens, & Hooley, 2009, citado por Manca e Ranieri (2013).

Hew (2011, citado por O'Bannon *et al.*, 2013) aponta que estudos mais antigos veem pouca utilidade educativa no *Facebook*, explicando que as atividades relacionadas com a educação se limitavam a questões administrativas, tais como indicação da calendarização de tarefas e trabalhos, sem qualquer valor pedagógico. Isso pode estar relacionado, no entender da autora, com o facto de os alunos não reconhecerem valor educativo ao *Facebook*, deduzindo-se que acedem ao mesmo unicamente para verificar a existência de novas notificações.

O desafio que a integração de novas ferramentas representa encontra várias reservas por parte de muitos docentes. Estes temem que os SRS desmotivem os alunos de se dedicarem à aprendizagem de competências e literacias tradicionais (Brabazon, 2007, citado por Pollara & Zhu, 2011). Outros receiam, como aludem Pollara e Zhu (2011), que as novas formas de comunicação e interação ponham em causa o papel tradicional do professor, assim como afetem negativamente o desempenho dos alunos.

Integrar o *Facebook* em contexto letivo oferece grandes oportunidades, mas também desafios ao professor. Este terá de se inteirar das suas potencialidades educativas, devendo antes de mais compreender de que forma os alunos utilizam este SRS e os motivos que o tornam tão popular entre os jovens (Mazman & Usluel, 2010 citado por O'Bannon *et al.*, 2013). Neste contexto, a formação profissional assume-se como elemento chave para a mudança.

Costa e Viseu (2005) sublinham que a integração das TIC em contexto letivo não depende apenas da postura do professor face às tecnologias e ao que realmente

sabe. Depende antes “da preparação que os professores possuem, ou seja, dos conhecimentos e competências que efectivamente têm sobre os modos de integração e exploração das TIC nos contextos específicos” (p. 2). A formação não pode ser apenas tecnicista (Cruz *et al.*, 2012), mas deve levar o professor a tomar consciência das potencialidades educativas das novas ferramentas que estimulam uma aprendizagem mais ativa, devendo, por isso, adotar “um papel de orientadores da aprendizagem, menos centrados sobre si próprios, de forma a possibilitarem um aproveitamento efectivo dos avanços tecnológicos mais recentes” (Costa & Viseu, 2005, p. 2).

Se, por um lado, é fundamental que o professor tenha uma visão aberta sobre as potencialidades das ferramentas emergentes, onde se incluem atualmente as redes sociais, e perceba de que forma e com que finalidade podem ser integradas na educação, por outro, é também importante que o professor tenha a coragem de experimentar e pôr em prática novas estratégias e reflita sobre o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem (Costa & Viseu, 2005). Para Costa e Viseu (2005), “só a experimentação e a prática efectiva de uso das tecnologias com os alunos dará ao professor as condições e os ingredientes necessários à sua adopção, com regularidade, para fins específicos”. Acrescentam ainda que uma formação bem direccionada pode levar o professor a abrir a sua mente, praticar e refletir sobre as suas práticas, desenvolvendo uma maior competência para integrar as TIC que, “conjugada com a identificação de benefícios concretos decorrentes da utilização das tecnologias, dar-lhe-ão mais confiança para a sua utilização em novas situações e uma maior auto-estima” (p.7), elementos essenciais para que haja uma mudança na forma como vê as possibilidades de integração de novas ferramentas e redes sociais.

Manca e Ranieri (2013) identificam cinco finalidades para usar o *Facebook* na educação, a saber: fomentar discussões e permitir que os alunos aprendam uns com os outros através de interação e exercícios que desenvolvam o pensamento crítico; realizar trabalhos multimédia; partilhar recursos; publicar conteúdos para expandir o currículo e expor os alunos a recursos externos; desenvolver aprendizagem autónoma (p. 492).

De modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos do século XXI, cada vez mais digitais e com novos hábitos de comunicação e socialização, a escola precisa de saber integrar essas novas ferramentas na educação, pois “parecem estar em condições de favorecer o desenvolvimento dos contextos de aprendizagem” (Minhoto & Meirinhos, 2011, p. 27) e podem ser rentabilizadas para fomentar a aprendizagem ativa e a construção de saberes pelos próprios alunos (Figueiredo, 2002, citado por Minhoto & Meirinhos, 2011).

Integrar grupos de interesse de valor pedagógico pode contribuir, igualmente, para realizar aprendizagens e pode ser rentabilizado no ensino de línguas de várias formas que promovam a construção do conhecimento (Blattner & Fiori, 2009, citado por Kabilan, Ahmad, & Abidin, 2010). Neste tipo de comunidades, os membros podem “sustain meaningful and dynamic educational experiences, exercise higher levels of thinking skills and construct knowledge” (Garrison & Kanuka, 2004, citado por Kabilan *et al.*, 2010), através da constante interação e partilha de diferentes pontos de vista, conhecimentos e experiências.

Embora vejam nas redes sociais um potencial educativo, Lantz-Andersson *et al.* (2013) também sublinham que as mesmas causam alguns dilemas e constrangimentos. Estes autores entendem que, quando os SRS são integrados com objetivos pedagógicos, pode haver discrepâncias na forma como a aprendizagem é entendida, nomeadamente, no que se entende como conhecimento a adquirir e objetivos a alcançar com as atividades promovidas. Para Dohn (2009, citado por Lantz-Andersson *et al.*, 2013), a comunicação e interação que ocorre nas redes sociais não devem constituir objetivos em si mesmo, mas serem antes um meio para atingir os objetivos pedagógicos das várias práticas implementadas.

A introdução de redes sociais na educação oferece então grandes vantagens educativas, quer em contexto letivo, quer em qualquer outro espaço, considerado oportuno pelo aluno. A ubiquidade no acesso a estas redes, derrubando os limites da escola e prolongando o espaço dedicado à aprendizagem para além da sala de aula (Akkerman & Bakker 2011, citados por Lantz-Andersson *et al.*, 2013; Pollara & Zhu, 2011) possibilita ao aluno realizar aprendizagens numa “extensão virtual da sala de aula presencial” (Nunes, 2011, p. 2), não importa onde se encontra, comunicando ou

interagindo com o professor e seus pares (Mazer, Murphy, & Simonds, 2007), sempre que considere necessário, na busca de apoio, *feedback* ou partilha de ideias ou trabalhos.

3. O Facebook como plataforma de aprendizagem

É indiscutível que a geração de nativos digitais parece estar mais interessada em novos ambientes de aprendizagem que a Web 2.0 disponibiliza do que na sala de aula tradicional (Wang, Sheu, & Masatake, 2011). De acordo com Manca e Ranieri (2013), os professores deveriam inovar as suas práticas educativas para ir ao encontro das necessidades atuais dos jovens digitais. A necessidade de estar dotado de novas literacias, mais em conformidade com a sociedade de informação e comunicação da era digital, pressupõe que o ensino prepare os jovens para desenvolverem competências capazes de enfrentarem as novas exigências.

Wang *et al.* (2011) consideram essencial que os professores ponderem adotar novas formas de ensino, não só para atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos, mas também para criar um ambiente de aprendizagem centrado no aluno. Para estes autores, o *Facebook* é uma ferramenta adequada para o cumprimento de objetivos curriculares, se os professores desenharem estratégias apropriadas e avaliarem a aprendizagem dos alunos de forma objetiva, o que, na opinião destes, pode aumentar a motivação e participação na aula.

Desta forma, esta rede social poderá constituir um novo ambiente de aprendizagem (Aydin, 2012). O *Facebook* tem vindo a ganhar mais recetividade face a outras plataformas LMS, como o *Moodle*, sobretudo devido à sua familiaridade. De acordo com Manca e Ranieri (2013), esta rede social configura-se como “a ‘fenced’ space to deliver content and support interactions rather than to combine different and heterogeneous sources of instructional materials” (p. 494).

Os mesmos autores sublinham ainda o facto de a grande maioria dos jovens se sentir confortável com as características do *Facebook*, por ser utilizador assíduo, o que oferece aos educadores a garantia de que esta rede social não constitui um obstáculo

no manuseamento da sua *interface*, reduzindo o risco de frustração tecnológica. Reconhecem aqui, por isso, uma oportunidade para o ensino à distância, referindo ainda que o *Facebook* tem sido usado como “a unique, or at least as one, learning management system (LMS) tool, or as a platform for educational purposes” (Manca & Ranieri, 2013, p. 488).

Meishar-Tal *et al.* (2012) entendem que o grupo do *Facebook* pode ser uma boa alternativa a uma plataforma de aprendizagem, uma vez que integra “at least two of the three components of learning management systems, the digital content component and the interaction component, and thus raises the possibility that Facebook could turn into a learning environment and serve as an alternative learning management system” (p. 33). Para o efeito, segundo os mesmos autores, terão de ser encontradas formas de “overcome some of the disadvantages indicated in the management and operation of learning using these systems” (Meishar-Tal *et al.*, 2012, p. 34).

Não obstante existirem desvantagens, tais como a organização de recursos, o facto de a apresentação das intervenções ou discussões não poder ser organizada numa estrutura coerente (Wang *et al.*, 2012), para além da possibilidade de inclusão de algumas atividades de avaliação inexistentes no *Facebook* e outras questões ligadas a cópias de segurança dos conteúdos produzidos e questões de privacidade e segurança (Wang *et al.*, 2012), um grupo no *Facebook* apresenta algumas vantagens sobre os tradicionais LMS. O *Facebook* é gratuito e não implica qualquer tipo de manutenção. A instituição de ensino deixa de ser a proprietária e todos os membros são coautores e corresponsáveis pela manutenção do espaço virtual (Motto, 2010, citado por Meishar-Tal *et al.*, 2012), podendo professores e alunos criar e partilhar conteúdos, envolvendo os alunos mais ativamente no grupo do que noutros LMS, onde se limitam a “consume the content” (Meishar-Tal *et al.*, 2012, p. 36).

Num estudo de caso levado a cabo por Meishar-Tal *et al.* (2012), foram detetadas algumas dificuldades na gestão de um grupo no *Facebook* como LMS. Um dos obstáculos identificados pelos participantes nessa investigação foi o facto de a estrutura dinâmica do *Facebook* se revelar um problema sério para os alunos com dificuldades em localizar informações importantes que queriam recuperar durante a

sua aprendizagem. Outras dificuldades que este estudo aponta prendem-se com o volume de trabalho que este tipo de estratégia pode representar, implicando um acesso regular ao grupo para se manter atualizado, assim como com dificuldades em expressar, sem receios, as suas opiniões.

Ao invés de outras plataformas LMS, tais como o *Moodle*, que são mais centradas no professor, o *Facebook* torna-se mais atrativo para os jovens por lhes permitir uma maior interação com os pares e professor (Wang *et al.*, 2011). Ao contrário de LMS tradicionais, que são usados principalmente para disponibilização de recursos, o *Facebook*, pela interação que possibilita, torna-se um ambiente de aprendizagem dinâmico (Meishar-Tal *et al.*, 2012). Meishar-Tal *et al.* (2012) defendem que “using a Facebook group as an LMS challenges the learners and the educators to provide original and creative solutions for learning in this environment”(p. 37).

Também Wang *et al.* (2012) consideram que o SRS *Facebook* tem potencial como LMS, com vantagens pedagógicas, sociais e tecnológicas, pois permite criar eventos, partilhar recursos e ideias e fomentar discussões, dando ao professor mais liberdade para gerir o grupo do que em outros LMS. Porém, destacam como limitações o facto de o *Facebook* não suportar todos os tipos de ficheiros, obrigando a recorrer a ferramentas da Web 2.0 para alojar alguns recursos, lacuna que tem vindo a ser ultrapassada, na medida em que, atualmente, já se podem alojar diretamente vários tipos de ficheiros. O *Facebook* possibilita, cada vez mais, a convergência de conteúdos produzidos noutras ferramentas da Web 2.0, centrando, num único espaço, vários conteúdos e aplicações dispersas pela Internet.

Apesar de alguns autores enfatizarem que os professores têm de considerar mudar as suas metodologias de forma a irem ao encontro das práticas sociais e digitais dos seus alunos, explorando o potencial da rentabilização do *Facebook*, outros salientam que, embora os alunos tendam a ter uma participação mais ativa em grupos do *Facebook* que em outros ambientes LMS, certo é que essa intervenção está “usually related to affective communication (e.g., group reinforcement, encouragement and support) rather than to topics relating to the themes of the course” (Manca & Ranieri 2013, p. 495).

O ambiente dinâmico que se cria num grupo do *Facebook*, entendido como LMS, possibilita uma aprendizagem “intensive and collaborative in nature” (Meishar-Tal *et al.*, 2012, p. 44), uma aprendizagem colaborativa por permitir reforço mútuo, constante incentivo a uma participação ativa e partilha de saberes. Importa frisar que não é o espaço em si que torna o ambiente potenciador de aprendizagens, mas sim, como salienta Meishar-Tal *et al.* (2012), a forma como é rentabilizado.

4. O *Facebook* na promoção da língua inglesa na escola

Uma das potencialidades do *Facebook* é o facto de ser a “ubiquitous English-learning environment” (Wang *et al.*, 2011) que possibilita o contacto com a língua inglesa. Aydin (2012) considera que o ambiente comunicativo que caracteriza o *Facebook* “has powerful effects on language teaching and learning” (p. 1099). Na mesma linha de pensamento, Saylag (2013) considera que o *Facebook* ajuda os aprendentes a usar esta língua internacional e que pode funcionar como “icebreaker” (p. 681).

Um dos motivos frequentemente apontados para a implementação do *Facebook* como um ambiente ideal para comunicação e interação entre estudantes de línguas baseia-se no pressuposto de que pode constituir um “ideal environment for communication and interaction among students” (Aydin, 2012, p. 1101), ou seja, é um “effective medium for language learning and teaching” (Aydin, 2012, p. 1101). Porém, Lantz-Andersson *et al.* (2013) defendem que tais afirmações terão de ser vistas à luz de argumentos contraditórios, dado que os resultados obtidos em alguns estudos de caso não são facilmente confirmados noutros estudos empíricos. Acresce que as práticas investigadas são sobretudo mais sociais do que educativas (Roblyer *et al.* 2010, citado por Lantz-Andersson *et al.*, 2013).

Num estudo sobre a fomentação da aprendizagem da língua inglesa, Saylag (2013) reporta igualmente como resultados da sua investigação que a competência da comunicação foi desenvolvida, envolvendo, motivando e entusiasmando os alunos.

Embora realizado com uma amostra bastante reduzida, na investigação efetuada por Mitchell (2012), a maioria dos participantes foi identicamente capaz de comunicar com recurso à língua inglesa e teve a percepção de que aprendeu inglês através do *Facebook*. Apesar de terem enfrentado dificuldades a nível linguístico e tecnológico, estes constrangimentos não impediram os participantes de realizar as atividades, o que indicia a existência do reconhecimento do seu valor educativo.

As redes sociais podem ser vistas como significativas para a aprendizagem de línguas, especialmente porque a comunicação que nelas existe difere significativamente da comunicação escrita e impressa (McBride 2009, citado por Lantz-Andersson *et al.*, 2013). Lantz-Andersson *et al.* (2013) entendem que estas redes criam “extended spaces for collaborative language-learning activities in educational contexts where students combine their school subject of learning language and their communicative use of language in their everyday life” (p. 293).

Contudo, Lantz-Andersson *et al.* (2013) sublinham que o inglês usado em redes sociais, como o *Facebook*, não está de acordo com o inglês lecionado em contexto letivo, “it is rather spiced with youth expressions and emoticons that resemble emergent communicative practices in SNSs” (p. 308). Para além do já referido, os jovens usam deliberadamente uma linguagem abreviada, com siglas e recurso a letras e algarismos, com desvios que são incorretos, para expressar as suas ideias na interação no *Facebook* o que leva Acharya e Mohanty (2013) a não reconhecerem ao *Facebook* vantagens educativas para a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, admitem que as suas características têm potencial e podem ser rentabilizadas como novas estratégias para os professores na sala de aula.

Outros estudos abordam a possibilidade do *Facebook* promover aprendizagem desde que as atividades sejam monitorizadas pelo professor (Rouis *et al.*, 2011). Dessa forma, os alunos poderão alargar o seu vocabulário, publicando o seu contributo em língua inglesa (Wang *et al.*, 2011), o que promove a interação entre pares e o desenvolvimento de identidades transculturais (Reinhardt & Zander, 2011, citado por Yuan & Gregory, 2013).

5. Novos papéis na adoção do *Facebook*

Com a globalização da Internet, a aprendizagem deixou de estar confinada à sala de aula, onde o professor era o único detentor de conhecimento. Para Siemens (2007), a aprendizagem é a rede que cada um de nós constrói. Não se trata apenas das relações interpessoais que alimentamos na nossa vida real, é, sobretudo, o acesso a uma rede virtual que vamos construindo e que aumenta o seu valor à medida que vai crescendo, teoria que este autor designa por “conectivismo”.

As *skills* necessárias para uma aprendizagem constante nestas redes que criamos, alimentamos e gerimos, onde interagimos virtualmente com pessoas, são, segundo Siemens (2007), bem exigentes. A par das múltiplas literacias que a era digital exige, as literacias da informação são fundamentais para saber avaliar a fiabilidade da informação acedida, saber seleccionar o que verdadeiramente interessa e é essencial, saber cruzar informação acedida de diversas formas e produzir, a partir daí, novo conhecimento, a par do desenvolvimento de um espírito crítico e de um comportamento seguro e ético *online*. Mais do que reter informação, importa saber aceder a ela (Siemens, 2004) em segurança.

De acordo com Siemens (2010), ao adotar ambientes de redes para o processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor deixa de ser de controlador. O professor influencia e molda esses espaços virtuais. Este autor identifica sete papéis novos para o professor que adota ambientes de aprendizagem em rede: “Amplifying; Curating; Wayfinding and socially-driven sensemaking; Aggregating; Filtering; Modelling; Persistent presence” (para. 12). O professor desempenha, desta forma, um papel fundamental na replicação e no tratamento da informação que partilha com os alunos. Manca e Ranieri (2013) advogam que, no atual “oceanic world of digital information”, o professor terá de readaptar o seu papel na sala de aula, adotando uma postura de facilitador e guia.

A simples integração das TIC ou redes sociais em contexto letivo sem compreender o seu real potencial não é suficiente (Fewkes & McCabe, 2012). De modo

a tornar “instruction relevant and applicable to the world our students are used to and will inhabit after graduation” (Fewkes & McCabe, 2012, p. 92), o professor tem de abraçar novas estratégias de rentabilização pedagógica das tecnologias. Isso implica necessariamente uma constante atualização de modo a inteirar-se de ferramentas de valor pedagógico que a Web 2.0 disponibiliza, adequadas para a promoção da aprendizagem. Essa atualização leva a mudanças profundas no modo como o professor encara a promoção da aprendizagem, pois terá de fazer um esforço suplementar para acompanhar as exigências da escola do século XXI, através de formação tecnológica e digital, para dominar, com destreza, ferramentas e aplicações.

Wang *et al.* (2011) consideram que os nativos digitais se sentem mais interessados por ambientes digitais do que pela sala de aula, já que estão habituados a reagir a estímulos de multimédia e a saltar de tarefa em tarefa (Prensky, 2001) ou mesmo de ecrã em ecrã. O professor deverá ter consciência de que os alunos, pela facilidade de manusearem toda a tecnologia, estarão sempre na dianteira (Harris & Rea, 2009, citado por Fewkes & McCabe, 2012). Perante isto, o professor deverá definir estratégias de ensino, tirando proveito das novas aptidões que crianças e jovens têm vindo a adquirir por se encontrarem continuamente em espaços de interação. Minhoto e Meirinhos (2011) afirmam que “a escola não se pode alhear da realidade que a circunda pois a presença das redes sociais no quotidiano dos alunos é incontornável” (p. 25). Acrescentam ainda que “a escola pode tirar partido deste interesse e canalizá-lo para a aprendizagem se conseguir que, através dos serviços de redes sociais, os alunos interajam entre si e, colaborando, desenvolvam as competências previstas pelos programas das disciplinas” (p. 25).

Assim, o professor tem de reinventar a forma de ensinar de modo a adaptar-se às práticas digitais e sociais dos alunos (Manca & Ranieri, 2013; Wang *et al.*, 2011), não apenas para ajustar as metodologias ao ritmo de aprendizagem destes, mas também para criar ambientes de aprendizagem centrados no aluno (Wang *et al.*, 2011). Ao implementar novas tecnologias na sala de aula, o professor deve criar “a rich environment focused on promoting knowledge rather than “simply being a source of information” (American Psychological Association, 2009, citado por Fewkes & McCabe, 2012).

Wang *et al.* (2011) sustentam que, de modo a fomentar a interação professor-aluno e aluno-aluno, o professor pode ponderar o recurso ao *Facebook* de modo a “keep in touch with the students in a ubiquitous English-learning environment, where students can browse the English-related articles provided by the teacher on the Internet and the instructor can reply in public” (p. 52). Para que a participação nestes espaços se torne eficaz, os alunos devem adaptar-se a novos papéis, no que diz respeito à utilização de linguagem e à forma como interagem uns com os outros e com o professor (Lantz-Andersson *et al.*, 2013), uma vez que “the bottom-up networked dynamics of social networks can conflict with the hierarchical top-down organization of academic institutions” (Manca & Ranieri, 2013, p. 495).

Mazer *et al.* (2007) defendem que “a teacher’s use of *Facebook* is an attempt to communicate with students outside of that controlled environment where teachers can meet students in their territory” (p. 4). Os mesmos autores realçam que nem todos os docentes estão preparados para entrar num ambiente virtual no intuito de contactar com os seus alunos. Tomada essa decisão, os docentes terão de ponderar quanta informação sobre si próprios estão dispostos a partilhar, sem esquecer os fins pedagógicos subjacentes na adoção deste tipo de comunicação (Mazer *et al.*, 2007). Para além disso, na sua interação em redes sociais com os seus alunos, os docentes devem ter cuidado com a exposição do seu lado mais pessoal (Saylag, 2013), tendo em conta que “during the self-disclosure process, teachers should always be cognizant of the fact that they are doing it with the intention of teaching and modeling” (Saylag, 2013, p. 684).

6. Interação

As redes sociais, em geral, e o *Facebook*, em particular, vieram acrescentar uma nova dimensão à forma como as pessoas se relacionam (Saylag, 2013). Pempek *et al.* (2009, citados por Aydin, 2012) observam que o *Facebook* é utilizado com maior frequência para a interação social. Nesses espaços virtuais, os indivíduos mantêm a comunicação entre si, suas famílias ou amigos. No caso de os utilizadores serem

alunos, o *Facebook* incentiva a comunicação entre eles e os seus professores (Aydin, 2012).

É aqui que as pessoas também têm a oportunidade de encontrar um lugar onde podem ver satisfeita uma necessidade básica de pertencer a um determinado grupo (Blattner & Fiori, 2009; Cheung *et al.*, 2011; Saylag, 2013), utilizando os serviços prestados por esses sítios, aspirando aprovação social, dando visibilidade aos seus pensamentos, opiniões ou influenciando os outros (Baumeister & Leary 1995, citado por Saylag, 2013). Tratando-se de uma forma de comunicação mediada por computador, este tipo de rede social pode diminuir obstáculos na interação professor-aluno (Fewkes & McCabe, 2012; Saylag, 2013), encorajando o aluno a ser menos tímido, a sentir-se parte de uma comunidade e, por conseguinte, a demonstrar uma atitude interventiva mais reforçada.

Lantz-Andersson *et al.* (2013) entendem interação como atividades comunicativas, nomeadamente quando direcionadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira, com valor em si mesmo. Estes autores consideram que as interações em SRS devem ser negociadas entre professor e alunos de modo a estabelecer um espaço próprio de aprendizagem, com regras claras de utilização de uma linguagem consensual, tendo em conta as suas oportunidades e os seus constrangimentos.

Mattar (2012, citado por Alencar *et al.*, 2013) “apoia a ideia de que as redes sociais têm um potencial para gerar interação, pois as mesmas unem pessoas com interesses em comum” (p. 87). Também Minhoto e Meirinhos (2011) reconhecem na utilização de redes sociais a potencialidade de interação e partilha, indo “ao encontro dos interesses dos alunos e simultaneamente promover a aprendizagem colaborativa.” Segundo estes autores, a rentabilização pedagógica de redes sociais pode revestir-se de apoio à sala de aula, uma vez que possibilitam várias formas de comunicação e trabalho que anteriormente eram apenas possíveis em plataformas de ensino à distância. Para eles, as características comunicativas e interativas das redes sociais constituem “as condições de suporte para a dinâmica necessária à colaboração: a socialização”(Minhoto & Meirinhos, 2011, p. 26).

No ponto de vista de Saylag (2013), muitas ferramentas comunicativas que existem atualmente disponíveis *online* oferecem soluções para uma melhor interação entre indivíduos em muitas áreas, especialmente na educação. No seu estudo “Facebook as a tool in fostering EFL teachers’ establishment of interpersonal relations with students through self-disclosure”, o autor procurou investigar de que forma o uso deste SRS por parte de professores de Inglês, como língua estrangeira, teve impacto nas atitudes dos alunos, nomeadamente no respeitante a uma maior interação professor-aluno, e se, eventualmente, essa maior proximidade contribui para uma melhor comunicação, maior motivação e melhor desempenho nas tarefas escolares. Saylag (2013) concluiu que a rede social *Facebook* pode ser um veículo para formar e manter relações sociais, podendo, dessa forma, ser um instrumento essencial para potenciar uma interação e participação mais ativas em contexto de sala de aula. Concluiu ainda que existe uma forte associação entre o uso por parte de professores desta rede social e o entusiasmo dos alunos em aprenderem inglês.

Romanó (2003, citado por Minhoto & Meirinhos, 2011) reconhece que os ambientes colaborativos de aprendizagem oferecem vantagens para os alunos, uma vez que aumentam as suas competências sociais de interação e comunicação, estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, reforçam a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo e fomentam o espírito de grupo e respeito mútuo. Fewkes e McCabe (2012) referem que as novas formas de comunicação e interação entre professor e alunos promovem um sentido de comunidade para além da sala de aula. Estes autores reconhecem vários benefícios no uso do *Facebook*, tais como colaboração, participação e comunicação, que podem ser direcionadas para um apoio extraordinário na resolução de tarefas, discussão de trabalhos de casa e organização pessoal.

Todavia, Manca e Ranieri (2013) sublinham que, em diversos estudos que analisaram na sua investigação, nem sempre os alunos se sentiram confortáveis no recurso ao *Facebook*. Acrescentam que estes não estavam dispostos a recorrer a ferramentas informais, como única forma de aprendizagem. Baran (2010, citado por Manca & Ranieri, 2013) concluiu, no seu estudo, que quase metade dos alunos

preferiu aulas *face to face*, destacando que o recurso ao *Facebook* deveria ser apenas um elemento de promoção do processo de ensino e aprendizagem e não o único.

7. Motivação

Vários estudos referem que o recurso ao *Facebook* aumenta a motivação dos alunos (Kabilan *et al.*, 2010; Lantz-Andersson *et al.*, 2013; Wang *et al.*, 2012), contribui para um bom clima na sala de aula e melhora a autoestima (Aydin, 2012; Grosseck, Bran, & Tiru, 2011), fomentando uma interação além da sala de aula, onde “muitos dos alunos passam a ser muito mais empenhados e responsáveis pelas suas publicações” (Richardson, 2006, citado por Dias, 2012).

O reconhecimento das oportunidades da integração do *Facebook* e a consequente integração pedagógica aumentam a motivação e fomentam a aprendizagem, “while better meeting the needs of today’s students and their digital learning styles” (Phillips, Baird, & Fogg, 2011).

De modo a potenciar a motivação pela aprendizagem da língua inglesa, Tsao, Chen e Tsai (2010) sugerem que o professor associe às suas estratégias o recurso ao *Facebook*, desde que forneça instruções claras para garantir o uso educativo e não apenas o social. A combinação desta ferramenta da Web 2.0 com escolha de conteúdos curriculares adequados e uma avaliação objetiva dos alunos pode aumentar a motivação destes para uma melhor e mais eficaz participação em sala de aula.

Porém, nem sempre a participação em grupos no *Facebook* é sinónimo de motivação para uma participação ativa. Pollara e Zhu (2011), na sua investigação, realçam que os alunos necessitavam de incentivo por parte dos coordenadores dos grupos, o que, por sua vez, aumentava os níveis de atividade. Os alunos pareciam participar apenas quando solicitados ou quando o administrador iniciava uma conversa ou debate. Parece-nos que, quando associado a uma finalidade educativa, os alunos hesitam em tomar a iniciativa de publicarem conteúdos, aguardando instruções ou tarefas propostas pelos professores.

Num estudo efetuado por Saylag (2013), este concluiu que a presença do professor na rede social *Facebook* e, por conseguinte, a sua exposição junto de alunos fomentaram a motivação, assim como a sua iniciativa e participação na sala de aula. Segundo este autor, “with the use of Facebook, we are meeting the communication challenge in ways that engage, motivate, and thrill our students” (Saylag, 2013, p. 684). Esta ideia é corroborada por Sullivan *et al.* (2004, citado por Mazer *et al.*, 2007) que relatam que, quando o professor tem uma exposição mediada nas redes sociais, eleva os níveis de motivação e aprendizagem afetiva, revelando os alunos atitudes positivas em relação à disciplina e ao professor. Mazer *et al.* (2007) acrescentam que a presença *online* do professor pode originar um ambiente agradável na sala de aula. A perceção que os estudantes têm de um professor pode, porém, ser afetada por aquilo que o professor divulga no *Facebook*.

A relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e as comunicações ocorridas em SRS ainda não tem sido sobejamente investigada, não obstante haver uma tendência crescente para o reconhecimento de potencialidades nesta área (Lantz-Andersson *et al.*, 2013). Alguns estudos apontam que a implementação do *Facebook* aumenta a confiança em si próprio e o domínio de competências, e proporciona maior motivação.

Blattner e Fiori (2009), a título de exemplo, assinalam que o *Facebook* pode ser rentabilizado para uma interação autêntica com recurso à língua estrangeira e pode ser usado para aumentar a motivação e melhorar o desempenho dos estudantes de inglês. Os autores destacam não só a motivação para a aprendizagem do inglês mas também o facto de ela aumentar a confiança e ter impacto na postura dos alunos face à aprendizagem desta língua. Quando o *Facebook* é implementado de forma pedagógica, contribui para aprendizagens significativas, pois oferece “powerful resources and learning opportunities” (p. 2). Eles argumentam que o *Facebook*, pelas características singulares que apresenta, oferece possibilidades de uma aprendizagem construtiva significativa, sendo que o seu potencial aumenta diariamente graças a novas aplicações que vão sendo introduzidas.

Assim, o *Facebook*, tal como outras ferramentas da Web 2.0, desempenha um papel essencial no envolvimento do aluno na disciplina, “já que despertam o interesse

e a motivação dos estudantes pela aprendizagem, fatores cruciais para determinar os resultados da mesma” (Martín & Pessoa, 2013, p. 52).

8. Impacto na aprendizagem

Dezenas de artigos têm sido publicados em revistas académicas conceituadas sobre o valor educativo das redes sociais, em geral, e do *Facebook*, em particular, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes (Junco, 2012). Muitos dos estudos abordam sobretudo a satisfação dos alunos e não a avaliação dos resultados de aprendizagem (Manca & Ranieri, 2013). Alguma da literatura sugere que os SRS são principalmente usados como ferramentas de apoio às relações sociais existentes (Manca & Ranieri, 2013), mas o seu contributo para a melhoria na aprendizagem ainda é questionado. Muitos estudos de caso apresentam mesmo resultados contraditórios (Abramson, 2011; Kamenetz, 2011 citados por Junco, 2012).

O estudo levado a cabo por Junco (2012) reforça a ideia de que a utilização do *Facebook*, em si, não é prejudicial para os resultados académicos e pode, inclusivamente, ser usado de modo a que se torne vantajoso para os estudantes, dependendo da finalidade e forma de rentabilização desta rede social.

Fewkes e McCabe (2012) relembram que, tal como a teoria social e cognitiva de Bandura e o trabalho sobre aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson ilustram, o conhecimento é melhorado através de experiências de aprendizagem social, tais como o trabalho em grupo ou colaboração. No entanto, acrescentam a ideia de que, por vezes, a satisfação que o uso de tecnologias pode proporcionar é confundida com sucesso.

Desta forma, a componente social revela-se determinante para a aprendizagem dos alunos, tal como defende Siemens (2004) na sua teoria para a era digital, o “conectivismo”. Dito de uma forma mais simples, e nas palavras de Duke, Harper e Johnston (2013), “connectivism is social learning that is networked”(p. 6).

Dias (2012) analisou o impacto que a colaboração e comunicação *online*, efetuadas através da rede social *Facebook*, podem ter sobre o rendimento escolar dos alunos. Concluiu que “os alunos que receberam mais interações nesta rede acabaram por ser igualmente aqueles que evidenciaram melhores rendimentos escolares” (Dias, 2012. p. 71). A centralidade provou ser importante no processo de aprendizagem dos alunos, “nomeadamente por ser um estímulo ao envolvimento e ao investimento dos alunos nas atividades escolares realizadas nessas disciplinas” (Dias, 2012. p. 71).

Greenhow (2011 citado por Manca & Ranieri, 2013) pondera que os SRS podem ser um suporte para os resultados de aprendizagem dos alunos, na medida em que dão a possibilidade de ajuda entre pares ou com tarefas escolares.

Rouis *et al.* (2011) concluíram que um uso exaustivo do *Facebook*, por parte de alunos com personalidades extrovertidas, leva a mau desempenho escolar, uma vez que um forte envolvimento em redes sociais absorve a atenção cognitiva dos estudantes e faz com que se desviem das tarefas, o que, por conseguinte, afeta os seus resultados escolares. Além disso, a incapacidade de alguns estudantes gerirem várias tarefas simultaneamente aumenta a sua imersão cognitiva na tarefa que atrai a maior parte da sua atenção, que, segundo estes autores, se limita a navegar no mural do *Facebook* e a interagir com amigos *online*.

Os contextos de investigação sobre o uso do *Facebook* na literatura nem sempre analisam o funcionamento e potencial de um grupo fechado no *Facebook*. Porém, essa situação é relevante, na medida em que o contexto é mais circunscrito e, como tal, implica uma rentabilização diferente. Wang *et al.* (2012), por exemplo, exploraram a potencialidade de um grupo fechado no *Facebook*, como plataforma LMS, tendo-lhe reconhecido valor pedagógico, no que concerne a partilha de trabalhos, manutenção de discussões com pares, organização e utilização do SRS, como plataforma de aprendizagem.

A investigação realizada por O'Bannon *et al.* (2013) aponta para a possibilidade de um grupo no *Facebook* poder ser usado num ambiente educativo com resultados favoráveis, embora esses resultados estejam limitados por inexistência de um grupo controle que permita a comparação.

Mais especificamente em relação ao impacto do Facebook na aprendizagem do inglês, como língua estrangeira, ou segunda língua, são também vários os estudos que têm sido levados a cabo. Num estudo de caso realizado por Wang et al. (2011) foi demonstrado que a maioria dos participantes obteve melhores resultados a nível vocabular, na sequência de atividades promovidas no Facebook. Nesta investigação, verificou-se que os alunos, mesmo os mais reservados, tendiam a partilhar ideias e a responder a perguntas mais ativamente do que em contexto de sala de aula, o que facilitou a aprendizagem.

Por sua vez, Kao e Craigie (2014) relacionam o facto de alunos mais extrovertidos participarem mais em atividades promovidas no *Facebook* e, por conseguinte, terem melhores resultados na disciplina de Inglês. Veem esta rede social como uma plataforma inovadora e reconhecem-lhe a possibilidade de desenvolver capacidade de expressão, através de discussões, comentários e perguntas. Consideram ainda que o *Facebook* oferece oportunidades para os estudantes se ligarem a um grande número de falantes de inglês no mundo inteiro, que de outra forma não seria possível.

Na mesma linha de pensamento, outros estudos de caso destacam o sucesso a nível comunicativo, alcançado através do *Facebook*, que contribui não só para uma melhoria das competências linguísticas mas também para um melhor conhecimento da cultura dos países de expressão inglesa (Mitchell, 2012).

Num estudo exploratório, Lantz-Andersson *et al.* (2013) investigaram de que forma os alunos enquadram a sua interação em SRS nas práticas escolares e as implicações que tal interação tem no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Estes autores reconhecem que as redes sociais podem ser um prolongamento da sala de aula, onde os alunos se envolvem em atividades comunicativas e colaborativas, embora o impacto na aprendizagem não tenha sido evidente.

Numa investigação realizada por Shih (2011, citado por Kao & Craigie, 2014) sobre a integração do *Facebook* em aulas de Inglês, na modalidade *blended learning*, em que os alunos publicaram as suas tarefas propostas no mural, o autor avaliou o

trabalho desenvolvido, tendo concluído que se verificou uma melhoria significativa na organização do texto, vocabulário, ortografia, gramática e conteúdo.

O contributo do uso do *Facebook* na aprendizagem dos alunos nem sempre é reconhecido como vantajoso (Kabilan *et al.*, 2010). Assim, Acharya e Mohanty (2013) apontam que qualquer melhoria ao nível das competências linguísticas de estudantes de Inglês, na sequência de utilização do *Facebook*, é puramente accidental. Embora reconheçam que o vocabulário dos utilizadores aumente, certo é que não existe preocupação de correção linguística por parte dos alunos e não se verificam mudanças na utilização do inglês quotidiano. Ao invés, nota-se um aumento de expressões coloquiais.

Outros investigadores (Lam, 2000; Lee, 2006, citados por Mitchell, 2012), porém, veem benefícios nos SRS para a aprendizagem de línguas, embora nem sempre os alunos reconheçam vantagens a este tipo de estratégia (Mitchell, 2012). Assim, tal como foi afirmado por Kabilan *et al.* (2010), é importante “ensure that awareness of opportunities and the value of such learning should be underlined and be brought to the students' attention” (p. 185). Apenas com objetivos bem traçados e regras bem delineadas, assim como a responsabilização ética do comportamento *online*, podem os alunos aumentar as suas competências, o autoconhecimento, desenvolver aprendizagem ao longo da vida e aumentar a sua confiança, entre outros benefícios (Mealman, 1993 citado por Kabilan *et al.*, 2010).

A compreensão do impacto do Facebook na aprendizagem dos alunos requer que se tenha em conta que a mesma seja significativa, não podendo ser dissociada da motivação dos alunos, confiança e atitudes em relação à aprendizagem da língua inglesa (Kabilan *et al.*, 2010; Mitchell, 2012), expressa sobretudo ao nível da perceção que os alunos têm da aprendizagem que realizaram (Kabilan *et al.*, 2010).

9. Facebook, um elemento distrator

Alguns estudos (Canales *et al.*, 2009; Karpinski & Duberstein, 2009, citados por Rouis *et al.*, 2011) demonstram que uma presença prolongada no *Facebook* pode ter

efeitos negativos, em termos de produtividade e desempenho escolar. O constante acesso às redes sociais por parte dos alunos, para se inteirarem das notificações e atividade de amigos ou para interagirem com estes, interfere na concentração e concretização de tarefas. De acordo com Rouis *et al.* (2011), o acesso prolongado ao *Facebook* exige um aumento na concentração para gerir todo o fluxo de informação disponibilizada e, por conseguinte, um maior envolvimento na rede social. Esse comportamento distrai os alunos do seu estudo e de atividades escolares essenciais, sendo que “their working memory load allocated to these tasks makes it difficult for them to be focused and prepare their homework effectively” (Rouis *et al.*, 2011, p. 966). Uma constante distração leva, inevitavelmente, a uma regressão dos resultados escolares.

A discussão no *laboratório de aprendizagem* da EU (European Schoolnet, 2013) mostrou que existe ainda muita desconfiança relativamente ao potencial destas redes para a educação, vistas frequentemente como distratoras e usadas meramente para fins lúdicos. Esta ideia é reforçada por Manca e Ranieri (2013), quando apontam o risco de haver uma fusão de estudo com entretenimento.

Outros fatores que dispersam a atenção dos alunos prendem-se com dificuldades na gestão da informação disponível e na capacidade de gerir um autocontrolo, no respeitante ao acesso ao *Facebook*. Rouis *et al.* (2011) são da opinião de que alunos com boa capacidade de autorregulação são capazes de passar menos tempo nestas redes sociais e manter um trabalho escolar mais organizado. Referem ainda que este tipo de alunos tem tendência a ver estas plataformas como algo que lhes possa ser proveitoso em termos de conteúdos mais do que procurarem algum tipo de satisfação pessoal, isto é, “they think in terms of the “utility” of the interaction they might have, rather than using an affective basis” (p. 972).

Também Wang *et al.* (2011) salientam que existem reservas na adoção do *Facebook* com fins educativos já que persiste a ideia entre professores de que o seu uso distrai os alunos dos trabalhos académicos.

Fewkes e McCabe (2012) salientam igualmente a distração que esta rede social pode suscitar, como sendo o fator mais impeditivo na utilização do *Facebook* por parte

dos docentes. Outros fatores referidos são o facto de as gerações de professores mais velhas não compreenderem os seus benefícios pedagógicos, a incapacidade dos professores monitorizarem as ações dos alunos e o uso indevido por parte dos estudantes.

Aydin (2012) relata outras consequências nefastas do uso do *Facebook* que incluem comportamentos inadequados, abuso, *cyberbullying* e problemas no âmbito da privacidade e do relacionamento entre professores e alunos. Este autor sublinha que é uma “obrigação moral” (p. 1096) para pais e professores conhecer o potencial educativo, mas também possíveis consequências de uma ferramenta digital como o *Facebook*.

O comportamento correto e ético *online* tem sido uma questão preocupante para várias organizações, quer nacionais (Internet Segura; Projeto Miúdos Seguros na Net; Seguranet), quer internacionais (Internet Safety 101; Safer Internet; Safe Kids.com). O uso inapropriado do *Facebook* pode, segundo Aydin (2012), ter repercussões problemáticas, originando uma reflexão em torno de questões éticas do seu uso.

Villano (2008, citado por Aydin, 2012) identifica as regras da boa cidadania digital aplicável ao uso do *Facebook* e a outras redes sociais, nomeadamente “etiquette, communication, literacy, access, commerce, law, rights and responsibilities, health, and wellness security” (p. 1096). Também Birky e Collins (2011) discutem vários princípios éticos⁴ do uso do *Facebook*, listando como essenciais cinco: fazer bem/mal a terceiros, confiança e responsabilidade, integridade, justiça, respeito pela dignidade e direitos das pessoas. Já Zhao (2010) reflete sobre a melhor forma de preparar os jovens para o futuro, de modo a terem sucesso no mundo virtual, destacando que é necessário compreender a sua natureza; desenvolver uma atitude positiva face ao mesmo; desenvolver a capacidade de usar ferramentas diferentes para participar e liderar nesse mundo virtual; desenvolver a capacidade de criar produtos para o mundo virtual e desenvolver a capacidade de interagir com as pessoas. Tudo isto implica,

⁴ Os termos usados por Birky e Collins (2011) são: Principle A - Beneficence and Nonmaleficence; Principle B - Fidelity and Responsibility; Principle C - Integrity; Principle D - Justice; Principle E - Respect for People's Rights and Dignity.

necessariamente, uma preparação bem direcionada por parte de professores de modo a desenvolver novas literacias e competências para vingar no emergente mundo global digital (Aydin, 2012). Mais do que isso, a escola deve incluir no seu projeto educativo linhas orientadoras para toda a comunidade educativa, no tocante às políticas de utilização da Internet e das redes sociais a adotar (European Schoolnet, 2013), de modo a preparar e “familiarize their students with the right usage of technology” (Karim, Zamzuri, & Nor, 2009, citados por Yuan & Gregory, 2013).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Nota introdutória

Neste capítulo, daremos conta da metodologia subjacente ao presente estudo de caso. Começamos por descrever as opções metodológicas, para depois enunciar os instrumentos de recolha de dados e o processo de análise seguido, a par da caracterização dos participantes.

1. Opções metodológicas

Quando nos propusemos levar a cabo uma investigação na área da educação e das tecnologias digitais, desde logo tivemos em mente a concretização de um projeto exequível, aplicado em contexto real. Para o efeito, a turma que escolhemos para implementar um estudo de caso pareceu-nos adequada, uma vez que nos encontrávamos a dar continuidade pedagógica desde o sétimo ano e que algumas práticas de integração das tecnologias em contexto letivo haviam sido interiorizadas. Esta investigação realizou-se no âmbito da disciplina de Inglês e procurou compreender de que forma a rentabilização pedagógica de um grupo fechado no *Facebook* fomenta a aprendizagem.

Na concretização deste estudo, recorreremos à metodologia do estudo de caso, optando por uma abordagem exploratória e descritiva para investigar as potencialidades educativas do SRS *Facebook*. Exploratória, pelo seu carácter inovador e porque este estudo de caso pode ajudar a compreender aspetos importantes de investigação que orientem estudos futuros (Coutinho & Chaves, 2002). Trata-se de uma temática relativamente nova na área da educação em Portugal, existindo ainda escassa literatura acerca da integração desta rede social em contexto educativo, com alunos do ensino básico, que possa contextualizar uma investigação mais profunda

nesta área. Descritiva, porque procuramos conhecer a forma como os participantes rentabilizam um grupo fechado no *Facebook* e quais as suas perceções sobre o impacto que esse uso tem na suas aprendizagens.

Atendendo à investigação que procurámos desenvolver e aos objetivos que pretendíamos atingir, prosseguimos com uma abordagem quantitativa e qualitativa. Optámos por reunir evidências de natureza vária, através da utilização de instrumentos de investigação diversificados que nos permitissem compreender o caso concreto em estudo. Assumindo o papel de investigador participante, procurámos então reunir documentos, questionários e entrevistas, no sentido de realizar uma triangulação dos dados reunidos, conferindo maior consistência à nossa investigação. Os instrumentos, no nosso entender, demonstraram ser os mais adequados na prossecução das etapas metodológicas adotadas no decurso do nosso estudo de caso.

1.1. O estudo de caso

A opção por uma metodologia de estudo de caso prende-se, sobretudo, com o facto de querermos compreender de que forma a nossa opção de rentabilizar de forma educativa uma rede social, com uma turma do 9º ano, tem impacto na aprendizagem da língua inglesa. Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações que visam contribuir para o conhecimento de um indivíduo, grupo, fenómenos organizacionais, sociais, políticos e afins, no seu contexto natural (Yin, 2009). No campo da educação, entre outras áreas, o estudo de caso tem sido a metodologia de investigação frequentemente utilizada nos últimos anos, a avaliar pelo crescente número de projetos de investigação que utilizam este método de pesquisa (Yin, 2009).

Coutinho e Chaves (2002) salientam que o estudo de caso tem “grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação” (p. 222) no campo das tecnologias educativas, área em que a nossa investigação se enquadra. Os mesmos autores sublinham que esta metodologia de investigação envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida que constitui o “caso”. Esta é também

adequada, quando não se consegue controlar os acontecimentos e, por conseguinte, não é de todo possível manipular o comportamento relevante dos participantes (Yin, 2009), como se verifica no contexto da turma da nossa investigação. Neste tipo de abordagem metodológica, a investigação não é baseada em amostragem aleatória e numerosa mas é escolhida de forma intencional e criteriosa (Coutinho & Chaves, 2002).

Para Yin (2009), um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade no seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. Constatando-se que o recurso a redes sociais, por parte dos jovens, tem vindo a tornar-se um comportamento usual e parte integrante da forma como comunicam e acedem à informação, considerámos esta metodologia apropriada para compreender o fenómeno do uso das redes sociais no seu ambiente natural, isto é, num contexto específico da situação a estudar: recurso ao *Facebook*, no âmbito da disciplina de Inglês, numa turma de 9º ano. As condições que caracterizam o caso a investigar são únicas e pertinentes, tornando-o irrepetível. Stake (1995) sublinha que não se estuda um caso para entender outros casos, mas sim para compreender o caso específico em investigação.

De acordo com Yin (2009), o estudo de caso pode ter como finalidade explorar, descrever ou explicar um determinado caso. Gomez, Flores e Jimenez (1996, citado por Coutinho & Chaves, 2002) concluem que “os objectivos que orientam um estudo de caso podem ser em tudo coincidentes com os da investigação educativa em geral: ‘explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar’” (p. 226).

A complexidade deste tipo de investigação empírica implica o recurso a múltiplas fontes de informação e métodos de recolha diversificados que o investigador considere apropriados. A recolha de dados, ou evidências (Yin 2009), pode ser feita com recurso a entrevistas, observações, questionários, gravações áudio e vídeo ou análise de documentos. A obtenção de dados, através de procedimentos diversos, é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Na recolha de informação, “o investigador deve ter em conta o formato em que vai recolher os

dados, a estrutura e os meios tecnológicos que pretende utilizar” (Meirinhos & Osório, 2010).

Latorre et al. (2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010) consideram que, embora o estudo de caso tenha maior ênfase nas metodologias qualitativas, também pode, contudo, fazer uso de metodologias quantitativas. Também Yin (2005) aponta que o estudo de caso não deve ser confundido com abordagens meramente qualitativas, uma vez que é muito mais abrangente. Este tipo de investigação pode contemplar metodologias mistas ou ficar mesmo pelas evidências quantitativas.

Os resultados de um estudo de caso, obtidos de vários tipos de abordagens, devem ser analisados com vista a obter uma convergência ou divergência, através da triangulação dos mesmos (Yin, 2009, Stake, 1995). A triangulação é apresentada por vários autores (Yin, 1993, Hamel, 1997, Stake, 1994; 1999, Flick, 2004 citado por Meirinhos & Osório, 2010) como uma estratégia de validação, uma vez que permite a combinação de metodologias para o estudo do mesmo fenómeno. Meirinhos e Osório (2010) explicam que “a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p. 60). Dessa forma, é possível conferir validade ao estudo, minimizando a subjetividade do investigador que é “o principal, e, muitas vezes, único instrumento do estudo” (Vieira, 1999, citado por Coutinho & Chaves, 2002, p. 233).

Segundo Ludke e André (1986), cada estudo de caso é único e, como tal, tem algumas particularidades, das quais se destaca o facto de ser necessário ter um cuidado particular quanto às generalizações: como cada caso é tratado como singular e tem valor em si mesmo, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. A leitura dos dados recolhidos deve ter em conta que esta não tem como propósito a generalização dos resultados obtidos, mas conhecer detalhadamente casos concretos e particulares (Merriam, 1998; Yin, 2009). Coutinho e Chaves (2002) acreditam “no potencial que o estudo de caso bem conduzido pode trazer à investigação” (p. 230) em tecnologias educativas, pois trata-se de uma área onde o conhecimento é ainda “escasso, fragmentado, incompleto e onde pode dar importantes contributos” (p. 230).

2. Procedimentos da investigação

Na nossa investigação, a recolha de dados foi realizada ao longo de todo o ano letivo, a que se reporta este estudo de caso, e recorreu a diversas fontes.

A atividade registada no mural do grupo fechado no *Facebook* foi recolhida à medida que ia sendo produzida. Os vários elementos de avaliação foram inseridos na caderneta digital, no decurso do ano escolar.

Considerámos oportuno a restante recolha de dados - preenchimento de um questionário e entrevistas - apenas no terceiro período, especificamente a partir do mês de maio, de modo a obter informações e perceções fundamentadas dos alunos.

O presente trabalho investigativo respeitou integralmente as normas éticas, salvaguardando a privacidade, a confidencialidade e o anonimato dos seus intervenientes.

2.1. Seleção de instrumentos e técnicas de recolha de dados

Um dos aspetos singulares do estudo de caso é o facto de ser essencial reunir uma vasta variedade de evidências (Yin, 2009) sobre o caso em investigação. Assim, procurámos reunir dados através de recolha de informação, questionário e entrevistas semiestruturadas, como a seguir explicaremos.

2.1.1. Recolha de documentos

Uma das técnicas pelas quais optámos foi a recolha de documentos que originou, no desenrolar do projeto, um conjunto de materiais passível de utilizar para análise.

Meirinhos e Osório (2010) consideram que “o recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica num estudo de caso. Estas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc.” (p.62).

Mogalakwe (2006) define documentos como textos escritos e acrescenta que “documents are produced by individuals and groups in the course of their everyday practices and are geared exclusively for their own immediate practical needs” (p. 222). São produzidos com um determinado objetivo e são específicos e particulares do contexto em que ocorrem. O investigador deve ter em consideração a origem e a finalidade, bem como os autores dos documentos (Mogalakwe, 2006).

A recolha de documentos para uma pesquisa, de acordo com Ludke e André (1986), tem como finalidade identificar informações factuais nos documentos, tendo em consideração os assuntos de interesse que o investigador procura entender. Os mesmos autores recomendam esta recolha de dados para três tipos de situações: 1) no caso de acesso problemático aos dados; 2) quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de recolha de dados – que é o caso da nossa investigação; 3) quando o interesse do investigador é estudar o problema a partir da própria expressão dos sujeitos envolvidos.

A recolha de documentos constitui uma técnica importante num estudo de caso, complementando outras fontes de evidência obtidas através de outras técnicas, durante a investigação (Stake, 1995). Os documentos podem contribuir para revelar aspetos novos do caso em investigação que não foram possíveis de observar através de outras técnicas de recolha de dados (Ludke & André, 1986). Para Yin (2009), esta fonte pode corroborar outras, já que será mais um elemento que contribui para a triangulação de dados.

Os documentos a recolher podem ser de fontes primárias, documentos produzidos pelos intervenientes ou no contexto do caso que se investiga, ou de fontes secundárias, quando o material é produzido por terceiros, não envolvidos no estudo de caso (Creswell, 2002). Estes podem ser públicos, como é o caso de jornais, atas, relatórios, entre outros, ou privados, onde se incluem os *e-mails* (Creswell, 2002) e

também *posts*, mensagens eletrónicas, recursos educativos e muitos outros documentos digitais que a Web 2.0 permite criar e partilhar.

À medida que se verificou atividade no mural do grupo fechado no *Facebook*, procedemos à captação dos *posts* publicados, em formato de imagem, através do *software Jing*, de modo a que todas as interações ficassem explícitas. Foi criado um documento em *Word* que serviu como diário da atividade produzida.

Foram igualmente recolhidas as pautas de avaliação da turma, referente aos três momentos de avaliação do ano letivo 2013/2014, assim como a caderneta digital de registo de avaliação da professora.

Uma vez que, no ano letivo em que se desenrolou a nossa investigação, foi aplicado um teste de âmbito nacional, designado por Projeto *Key for Schools*, que consistiu na aplicação de um teste de língua inglesa concebido por *Cambridge English Language Assessment* a todos os alunos do 9º ano, optámos por incluir igualmente os resultados deste teste na nossa investigação, uma vez que nos fornecia dados de âmbito nacional que nos permitiriam realizar uma análise comparativa da avaliação interna com a externa.

O teste *Key for Schools*, de carácter obrigatório para os alunos do 9º ano, foi aplicado no ano letivo 2013/2014 em 1325 estabelecimentos de ensino em Portugal (Sousa *et al.*, 2014). No Agrupamento de Montemor-o-Velho, o teste foi aplicado a quatro escolas que o constituem (A.; C.; M.; P.), num universo de 174 alunos, considerando somente os alunos do 9º ano de escolaridade.

O referido teste foi elaborado de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), tendo como principal objetivo “diagnosticar e monitorizar o nível de desempenho dos alunos do sistema de ensino português no que à aprendizagem da língua inglesa diz respeito” (Sousa *et al.*, 2014, p. 6).

O teste *Key for School* avalia os domínios de leitura e escrita (*Reading & Writing*, 50% da cotação total) e de compreensão oral e produção oral (*Listening e Speaking*, representando cada uma 25% da cotação total). O resultado global do teste

é expresso numa escala de 0-100, com a atribuição do respetivo nível QECR, de acordo com a pontuação obtida (Sousa et al., 2014, p. 6) (figura 1).

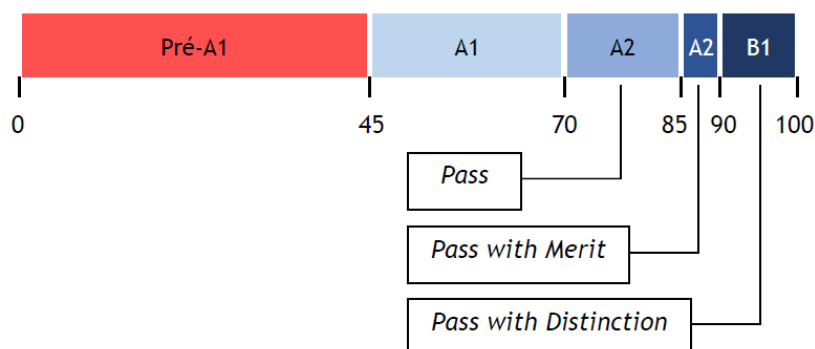


Figura 1: Linhas de corte por cada nível QECR

No nível Pré-A1, situam-se os utilizadores principiantes, bastante abaixo do nível expectável para o 9º ano. Os níveis A1 e A2 correspondem a um utilizador elementar, sendo que o A2 é atribuído ao utilizador elementar avançado, capaz de usar linguagem simples para comunicar sobre assuntos do quotidiano. O nível B1 corresponde ao utilizador independente.

Na recolha de documentos atribuímos a cada aluno uma identificação (A11 – A124) para salvaguardar o anonimato.

2.1.2. O Questionário

Para além da recolha documental, optámos pela aplicação de um questionário que nos permitisse caracterizar a perceção e as atitudes que os alunos têm relativamente à utilização do grupo fechado no *Facebook* e a forma como a utilização deste recurso teve impacto nas suas aprendizagens.

Na elaboração do questionário tivemos em consideração os cuidados inerentes, referenciados por diversos autores: Freitas, Oliveira, Zanela, & Moscarola, 1999; Ghiglione & Matalon, 2001; Machado, 2011; Pinsonneault & Kraemer, 1993.

Para a construção do questionário tivemos como base o *survey* elaborado por Hazari, North e Moreland (2003) sobre o valor pedagógico do uso de *Wikis*, o qual foi posteriormente adaptado por Pollara e Zhu (2011), num estudo sobre a utilização social e educativa do *Facebook*. Partindo destes questionários de referência e que se inserem nos objetivos que procurávamos alcançar, criámos um novo questionário, ao qual acrescentámos não só questões referentes aos tópicos investigados por estes autores (Aprendizagem; Motivação; Interação com alunos; Interação com professor; Tecnologia), mas também um item novo: “Questões Éticas”. Tendo em conta o defendido por Costa (2010) e porque entendemos, igualmente, que o desenvolvimento de competências TIC deve ser transversal, “perspectivando, não o ensino das tecnologias, mas a aprendizagem com tecnologias” (p. 934), considerámos pertinente investigar também o comportamento ético do aluno e a sua cidadania digital, uma vez que “tornar-se um cidadão informado e responsável na nossa aldeia global é uma tarefa vital” (Projecto MiudosSegurosNa.Net, 2010). O tópico introduzido “Questões Éticas” visa aferir em que medida a educação para “os média e espaços sociais de interação e comunicação de forma ética e responsável para produzir, comunicar e participar civicamente” em ambientes digitais teve impacto no comportamento digital dos participantes.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional (...), às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções (...), às suas expectativas (...)” (p. 186) ou outros aspetos que o investigador considere pertinentes.

Uma das características do questionário é ser um instrumento com questões padronizadas (Axinn & Pearce, 2006; Ghiglione & Matlon, 2005) e, como tal, permite obter “information about the characteristics, actions, or opinions of a large group of people, referred to as a population” (Pinsonneault & Kraemer, 1993, p. 5). As questões são, assim, colocadas sem esclarecimentos adicionais, respondendo cada participante ao mesmo conjunto de perguntas. Dessa forma, o investigador poderá fazer descrições, leituras comparativas, “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy &

Campenhoudt, 2008, p. 188), relacionando as respostas obtidas de modo a encontrar características comuns entre os participantes (Bell, 1997).

Foi criado um guião para a elaboração do questionário em função dos seguintes objetivos gerais:

- compreender o tipo de utilização feita pelos alunos de um grupo fechado no *Facebook* na aprendizagem da língua inglesa;
- identificar oportunidades e constrangimentos da utilização de um grupo fechado no *Facebook* na aprendizagem e uso da língua inglesa;
- compreender a autoperceção dos alunos sobre o contributo da utilização de um grupo fechado no *Facebook* na sua aprendizagem e no desenvolvimento de competências linguísticas.

De modo a responder a estes objetivos gerais, foram definidos objetivos específicos, divididos em três blocos, ou seja: duas secções, sendo a segunda dividida em Parte A e Parte B.

O questionário é composto por 17 questões, distribuídas por duas secções. Na primeira secção, procurámos obter dados de modo a caracterizar os alunos quanto a género e idade⁵. Nesta secção, incluímos cinco questões sobre acesso ao *Facebook*.

A segunda secção contém duas partes. As questões que constituem a parte A são um conjunto de 47 frases declarativas (itens), seguidas por uma escala de Likert de cinco pontos, em relação a cada uma das quais se pede ao aluno para manifestar o grau de concordância, desde o *discordo totalmente* (nível 1) até ao *concordo totalmente* (nível 5). Uma escala tipo Likert permite uma leitura das atitudes do indivíduo face a uma listagem exaustiva de um dado assunto.

Na parte B, integrámos quatro questões que nos permitem caracterizar a perceção dos respondentes relativamente às oportunidades e aos constrangimentos de utilização do *Facebook* na disciplina de Inglês, duas das quais são de resposta

⁵ Não foram colocadas mais questões sobre a caracterização dos discentes, uma vez que já nos encontrávamos na posse de dados pertinentes para a caracterização dos participantes, fruto do preenchimento de uma ficha biográfica no início do ano letivo.

aberta, sendo que uma era de resposta obrigatória. Com a questão 16.2, pretendíamos dar a possibilidade aos alunos de se manifestarem sobre as vantagens e oportunidades que reconhecem na dinamização do grupo fechado no âmbito da disciplina de Inglês. Dessa forma os participantes podiam salientar alguns aspetos, eventualmente não focados no questionário.

O questionário foi elaborado através do *software Qualtrics*, uma ferramenta baseada na Web para a criação e realização de pesquisas *online*. Esta aplicação permite uma maior agilização do processo de recolha e tratamento da informação, garantindo o anonimato dos participantes. Na sua elaboração foram utilizadas vários tipos de questões fechadas: escolha múltipla, entrada de texto, seleção a partir de uma lista, possibilitando várias respostas, grelha e duas questões abertas.

Foi produzida uma primeira versão do questionário, a qual foi enviada, por *e-mail*, a uma pequena amostra para validação de conteúdo e de forma, testagem e despiste de problemas. Recorremos a especialistas na área de Inglês, de TIC e à Diretora de Turma. Solicitámos ao aluno da turma que não integrou este estudo de caso a testagem do questionário. Desta forma, verificou-se se existiam imprecisões, ambiguidades ou mesmo erros, tendo-se constatado que o questionário não apresentava dificuldades de compreensão no seu preenchimento ou outro tipo de problemas.

Para o preenchimento do questionário, foi enviado um *e-mail* aos participantes do estudo de caso com o respetivo link (goo.gl/544nFi). O questionário foi preenchido na aula de Cidadania, assegurando-se desta forma que o mesmo era preenchido na íntegra, com responsabilidade e rigor. Como referido na parte inicial do questionário, garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Optámos por solicitar a colaboração da Diretora de Turma nesta tarefa, uma vez que o projeto SMILE, implementado na turma, era parte integrante do Plano de Trabalho da Turma. A cidadania implica manifestar livremente a sua opinião, devidamente fundamentada e cooperar com outros em tarefas e projetos comuns. A participação em inquéritos insere-se, assim, na Educação para a Cidadania e “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que

conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros” (Ministério da Educação e Ciência, 2013), conforme referido nas linhas orientadoras da tutela para esta área não disciplinar.

Todos os alunos responderam ao questionário dentro do tempo previsto (cerca de dez minutos), havendo apenas um caso em que o seu preenchimento foi demasiado rápido. Optámos, contudo, por validar a resposta, dado que o/a aluno/a respondeu a todas as questões. Assim, apreciámos para análise todos os questionários registados.

2.1.3. A entrevista

Consideramos que, não obstante a elaboração cuidada de um questionário que cubra todas as áreas em análise numa investigação, existem sempre áreas que podem não ser cobertas. Porque nos interessava a perceção dos alunos sobre o caso em investigação, procurámos complementar o questionário com a realização de entrevistas semiestruturadas, deixando espaço aos alunos para manifestarem livremente a sua opinião, o que nos permitiria, eventualmente, recolher dados e informações que não se poderiam facilmente obter de outra maneira (Wilkinson & Birmingham, 2003). Acresce que a entrevista de sujeitos envolvidos num estudo de caso é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, como é defendido por Yin (2009).

Ponderadas as características, vantagens e limitações dos vários tipos de entrevistas, optámos por uma entrevista semiestruturada, já que pretendíamos realizar uma conversa num tom informal, durante a qual procurávamos obter resposta às questões formuladas. No entanto, queríamos dar liberdade suficiente aos entrevistados para poderem abordar questões que considerassem pertinentes, relacionadas com os assuntos em discussão. Na preparação desta entrevista, elaborámos um guião que contemplava objetivos gerais e específicos, bem como linhas orientadoras de exploração do tema.

Definimos os seguintes objetivos gerais para as entrevistas individuais:

- compreender o tipo de utilização feita pelos alunos de um grupo fechado no *Facebook* na aprendizagem da língua inglesa;
- identificar oportunidades e constrangimentos da utilização de um grupo fechado no *Facebook* na aprendizagem e uso da língua inglesa;
- compreender a autopercepção dos alunos sobre o contributo da utilização de um grupo fechado no *Facebook* na sua aprendizagem e desenvolvimento de competências linguísticas.

Foram considerados três blocos orientadores, em função dos objetivos gerais estabelecidos. Não foram definidas previamente as questões a colocar aos entrevistados, apenas se apontaram diversos tópicos a abordar, uma vez que a entrevista semiestruturada pretendia ser uma conversa, em tom informal, onde o discurso e as ideias pudessem fluir livremente, dentro do âmbito estabelecido.

A seleção dos alunos para a realização das entrevistas foi discutida em contexto de sala de aula. O conhecimento que tínhamos das características individuais dos alunos era indicador de que alguns gostariam de ser entrevistados, enquanto outros se sentiriam constrangidos. Assim, a participação nas entrevistas foi posta à consideração dos alunos, registando-se aqueles que se voluntariaram. Por questões técnicas e pelo volume de informação que a aplicação da entrevista semiestruturada exigiria, não se tornou exequível entrevistar todos os alunos voluntários. Na seleção dos entrevistados, optámos por entrevistar oito alunos, escolhidos por conveniência, de modo a assegurar uma amostra homogénea, com um equilíbrio de género e com alunos de vários níveis de competências linguísticas e aproveitamento.

Na fase preparatória das entrevistas, efetuámos alguns contactos pessoais com os participantes, de modo a planificá-las e a agendá-las num horário pós-letivo.

Realizaram-se oito entrevistas em regime presencial, com a duração de cinco a oito minutos, e foram registadas, através do *software Audacity*⁶, para futuro

⁶ Audacity é um *software* livre de edição digital de áudio, disponível em <http://audacity.sourceforge.net/>.

tratamento. Os dados recolhidos foram transcritos em documento *Word* para posterior análise de conteúdo, através do *software WEFT QDA*⁷.

Embora possa ocorrer de forma mais ou menos formal, uma entrevista é mais do que uma conversa vulgar quotidiana (Dyer, 1995, citado por Cohen, Manion, & et al., 2007, p. 349). A entrevista tem um determinado objetivo, é feita com perguntas mais ou menos pré-definidas, é orientada pelo investigador e realizada numa situação criada para o efeito e não num ambiente natural.

A entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, R., Biklen, 1994, p. 134). Durante a realização de uma entrevista, para além de serem recolhidos dados textuais, há a possibilidade de registar outro tipo de informações multissensoriais. Embora a ordem das questões possa estar pré-estabelecida, a entrevista é bastante flexível, podendo dar espaço a alguma espontaneidade (Cohen, Manion, & et al., 2007, p. 349).

Podemos distinguir três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada.

A entrevista estruturada realiza-se a partir de questões fechadas, com categorias de resposta previamente definidas, de modo a obter dados uniformes. Por isso, a entrevista estruturada é, por vezes, vista quase como um questionário que é preenchido presencialmente (Wilkinson & Birmingham, 2003, p. 45).

Uma entrevista semiestruturada pode ser mais flexível, pois dá mais liberdade aos entrevistados de desviarem o rumo da conversa, levantarem questões que inicialmente não tinham sido pensadas pelo investigador (Axinn & Pearce, 2006, p. 27).

A entrevista não estruturada ou aberta “desenvolve-se no fluir de uma conversa” (Costa, Rocha, & Acúrcio, 2004), a partir de um dado tema, durante a qual o investigador orienta a participação do indivíduo de acordo com os seus objetivos e um

⁷ *WEFT QDA* é um *software* livre para análise de conteúdo, disponível em <http://www.pressure.to/qda/>.

guião com linhas orientadoras, havendo, como anteriormente referido, grande flexibilidade e liberdade no decorrer da entrevista (Cohen, Manion, & et al., 2007, p. 355).

Optámos pela entrevista semiestruturada, dado que permite ao investigador orientar a conversa a partir de um guião delineado com tópicos que procura abordar no decurso da mesma. Existe uma relativa flexibilidade neste tipo de entrevistas. As questões deverão ser abertas, não necessitam de seguir a sequência exata prevista no guião e poderão ser colocadas novas questões ao longo da entrevista. No entanto, as entrevistas deste tipo têm áreas pré-definidas para discussão (Wilkinson & Birmingham, 2003, p. 45). Existe a possibilidade de se aprofundar um determinado assunto, mas o investigador procura conduzir a entrevista de modo a alcançar os objetivos traçados e redefine o percurso, sempre que a conversa se desvie demasiado do guião.

Podemos apontar como algumas das principais vantagens deste tipo de entrevistas o acesso a um grande volume de informação, a possibilidade de alguns assuntos serem explicitados ou aprofundados, a possibilidade de surgirem áreas inicialmente não previstas pelo investigador e a adaptabilidade da conversa ao entrevistado. Como limitação deste tipo de recolha de dados, refira-se o facto de consumirem mais tempo, sobretudo no tratamento da informação obtida, para além de não se conseguir obter, numa única entrevista, todos os pontos de vista do entrevistado sobre as áreas cobertas.

2.2. Seleção de estratégias para análise de dados

Feita a recolha dos vários dados mediante as metodologias descritas, procedemos à sua análise. Para o efeito, escolhemos as estratégias que se revelaram mais adequadas e que a seguir descrevemos.

2.2.1. Análise documental

Ao longo do ano letivo, foi possível recolher um vasto conjunto de documentos, maioritariamente oriundos da atividade registada no grupo do *Facebook*. A análise crítica de documentos é fundamental, dada a necessidade de se controlar a credibilidade e o valor dos documentos recolhidos, assim como a adequação destes à finalidade do estudo de caso.

Na recolha dos *posts* no mural, essa credibilidade está assegurada na medida em que os participantes estão identificados. A publicação e interação ficam registadas no *feed* do mural, não permitindo adulteração dos conteúdos partilhados, o que valida a intervenção dos seus membros.

A Web 2.0 disponibiliza algum *software* analítico para páginas no *Facebook*. Porém, não nos foi possível rentabilizar qualquer aplicação para análise da atividade de um grupo, pelo que o tratamento documental foi realizado através da metodologia de análise de conteúdo, em *Excel*, tendo-se efetuado uma estatística descritiva dos dados obtidos a partir de quadros e tabelas resultantes desta análise.

Para essa análise da atividade registada no mural do grupo fechado, definimos as seguintes categorias: data; autor da publicação; número de visualizações; tipo de publicação; domínios visados; interação que a publicação suscitou: *likes*; interação que a publicação suscitou: autor dos comentários; língua usada na publicação e ferramenta integrada/proposta.

A avaliação dos alunos foi analisada estatisticamente a partir da caderneta da professora, pautas trimestrais do Agrupamento e pautas disponibilizadas pelo Instituto de Avaliação Educativa do Ministério da Educação e Ciência com os resultados do teste *Key for Schools*.

2.2.2. Análise do questionário

Existem diversas ferramentas na Internet que permitem a criação e gestão de questionários *online*, distintos na forma de criar, partilhar e analisar inquéritos (Machado, 2011).

Na elaboração do nosso questionário, recorremos à ferramenta *Qualtrics Research Suite*, tendo criado uma conta pessoal com os nossos dados institucionais, o que nos deu acesso a todas as potencialidades desta ferramenta, mais vasta do que na versão gratuita.

O *Qualtrics* permite o controlo das respostas recebidas e o tratamento dos dados obtidos. Disponibiliza todo um conjunto de dados estatísticos, com a opção de criar uma variedade de gráficos e tabelas para apresentar os dados com clareza e eficácia. Os resultados podem ser filtrados de acordo com o tipo de leitura que se pretende fazer, permitindo um estudo por subgrupos, cruzamento de dados, relação entre variáveis, etc. Com esta ferramenta, podemos gerar automaticamente estatísticas para cada questão, o que nos ajuda na leitura das respostas. Os dados estatísticos e a possibilidade de selecionar o tipo de leitura que se pretende permitem realizar uma análise avançada, normalmente só disponível em *softwares* de análise estatística.

A partir dos dados estatísticos criados pelo *Qualtrics*, fizemos uma análise estatística descritiva. Foram recolhidos indicadores de estatística descritiva para todas as dimensões elencadas. Sempre que se justificou, recorremos à opção de criação de gráficos ou tabelas. Na questão aberta (questão 16.2) que carecia obrigatoriamente de uma justificação, realizámos análise de conteúdo das respostas fornecidas, identificando segmentos de texto que foram atribuídos às categorias definidas.

2.2.3. Análise da entrevista

Para análise das entrevistas, optámos por uma metodologia de análise de conteúdo. O processo de análise de dados passa por várias etapas na busca de um

significado dos dados recolhidos (Creswell, 2002), tal como acontece na análise de conteúdo. Bardin (2009) distingue três fases aquando da análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise e após a transcrição para documento *Word* das entrevistas, estas foram importadas para o *software* de análise *Weft QDA*. Procedemos a uma leitura pormenorizada das várias entrevistas com vista a identificar as principais ideias veiculadas pelos entrevistados que fossem recorrentes e que pudessem ser analisadas.

Seguidamente, procedemos à definição das várias categorias tendo em vista codificar os dados, de acordo com o guião que serviu de linha orientadora às entrevistas, dividido em três blocos. Iniciámos então uma etapa de segmentação do texto em unidades de sentido que foram distribuídas pelas categorias anteriormente estabelecidas. Esta é uma fase importante, na medida em que é a partir da codificação e categorização que poderemos, na fase seguinte, proceder a interpretações e inferências mais ou menos ricas.

A análise de conteúdo é uma técnica normalmente aplicada ao estudo de todo o tipo de documentos e textos. Trata-se de um processo para categorizar dados textuais qualitativos em grupos de entidades similares, ou categorias conceituais, para identificar padrões e relações entre variáveis ou temas consistentes (Julien, 2008). A partir da transcrição das entrevistas, o investigador procura organizar o texto “com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão (...) e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Este método de análise de dados qualitativos permite ao investigador segmentar a informação em forma de texto, reduzindo o volume da informação textual, devidamente organizada em categorias pré-definidas para mais facilmente encontrar sentido nas ideias que identificou e efetuar inferências (Bardin, 2009, p. 44).

A divisão em categorias deverá ser “objectiva, sistemática e quantitativa” (Berelson, 1952, citado por Coutinho, n.d., para. 2) para que a análise possa ser replicada por outros investigadores e estes obtenham os mesmos resultados.

Na terceira fase, procedemos ao tratamento e à interpretação dos resultados obtidos, contabilizando a frequência de segmentos atribuídos a cada categoria. Por fim, procurando fazer uma leitura distanciada, relacionámos os dados, refletindo sobre os mesmos e efetuámos algumas inferências.

2.3. Participantes na investigação

A presente investigação decorreu numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, da região Centro, no concelho de Montemor-o-Velho, uma zona rural. Os participantes são alunos de uma turma do 9º ano e a professora/investigadora.

Desempenhando o cargo de Professora Bibliotecária, com a atribuição de uma única turma, a escolha, obviamente, recaiu sobre esta. A turma era composta por 25 alunos. No entanto, um aluno, por opção própria, não manifestou vontade em participar neste projeto de investigação. Assim, participaram neste estudo de caso 24 alunos, sendo que 14 são rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

O estudo insere-se na disciplina de Inglês, nível cinco. Os alunos têm um domínio elementar da língua inglesa, de acordo com os parâmetros definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁸ do Conselho da Europa.

Com base em informações recolhidas, no início do ano letivo, para caracterização da turma, através do preenchimento *online* de uma ficha biográfica e da disciplina, a fim de identificarmos o perfil dos alunos e analisarmos a relação que estes têm com as TIC, verificámos que todos têm computador e ligação à Internet em casa. Quanto ao tipo de utilização que fazem do computador, a maioria utiliza programas do *Office*, tais como *Word* e *PowerPoint*, mas raramente utilizam outros, tais como *Excel* ou *Publisher* para trabalhos mais específicos. O programa mais utilizado, quando estão ao computador, é para 88% dos alunos um *browser* (*Internet Explorer*, *Mozilla*, *Chrome*

⁸ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas define “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes” de línguas estrangeiras em todas as etapas da aprendizagem (Ministério da Educação/GAERI (Coord.), 2001, p. 19).

ou outro) para aceder à Internet, o que aponta para um acesso *online* frequente e regular. Consideramos estes aspetos fundamentais e imprescindíveis para levar a cabo o projeto que nos propúnhamos implementar junto da turma, pois este pressupunha um acesso garantido à Internet, nomeadamente ao SRS *Facebook* e ao grupo fechado SMILE.

Os participantes nesta investigação são detentores de uma conta no *Facebook*. Os alunos são frequentadores assíduos de redes sociais, havendo 80% de discentes que indicam como atividade mais frequente *online* estar conectado a uma rede social. Estes gastam em média duas horas por dia ligados à Internet, havendo apenas dois alunos que nem sempre acedem à Internet ou que “depende do dia”.

Para além do *Facebook*, que 71% dos alunos elegem como a rede social preferida, os participantes encontram-se registados noutras redes sociais, quer por interesses pessoais (*Tumblr, Twitter, Instagram, Pinterest, We heart it, Ask me*), quer para fins de trabalho escolar (*Prezi, Glogster, Popplet, Slideshare*).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Nota introdutória

Neste capítulo, começaremos por apresentar uma análise às publicações criadas no mural do grupo fechado no *Facebook*. Faremos seguidamente a análise dos resultados do questionário referente à autoperceção dos alunos sobre o contributo da utilização do grupo fechado no *Facebook* na sua aprendizagem e uma análise às entrevistas realizadas.

Posteriormente, serão analisados os resultados alcançados pelos participantes na avaliação final à disciplina de Inglês, em cada período letivo. Por fim, faremos a leitura dos resultados obtidos pelos participantes neste estudo de caso no teste de âmbito nacional *Key for Schools*.

Para o tratamento dos dados reunidos utilizámos a estatística descritiva e uma análise de cariz qualitativo das questões abertas do questionário e das entrevistas.

1. Análise das publicações criadas no mural do grupo fechado no *Facebook*

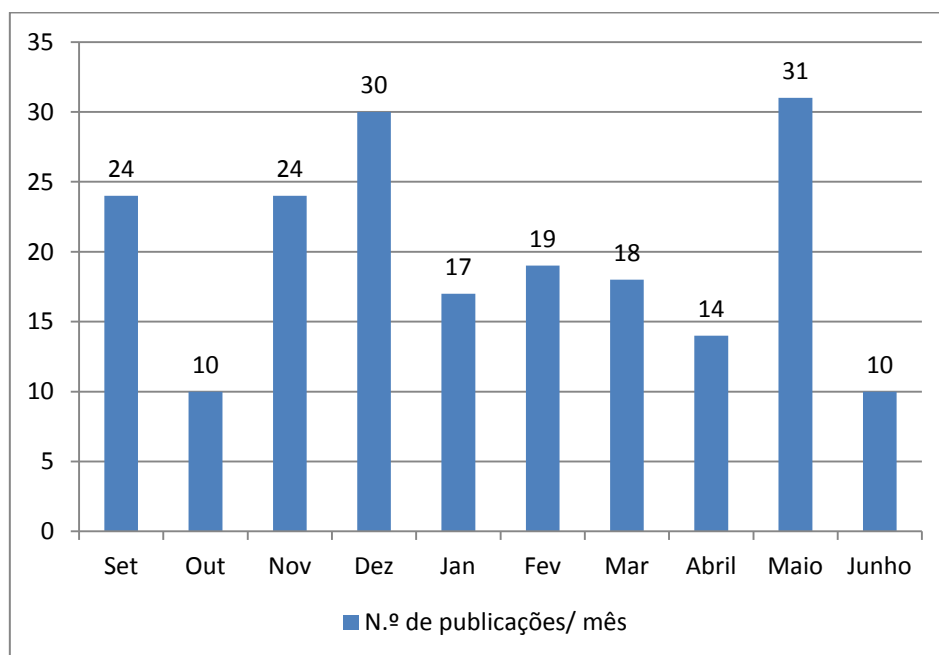
As publicações efetuadas ao longo da implementação do projeto de rentabilização do grupo fechado no *Facebook* (SMILE) foram analisadas de acordo com as seguintes categorias:

- Data;
- Autor da publicação;
- Número de visualizações;

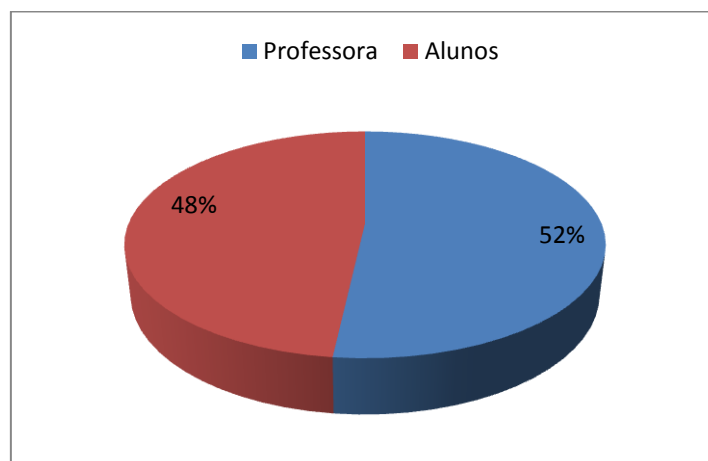
- Tipo de publicação;
- Domínios;
- Interação que a publicação suscitou: *likes*;
- Interação que a publicação suscitou: autor dos comentários;
- Língua usada na publicação;
- Ferramenta integrada/proposta.

A dinamização do grupo iniciou-se em setembro 2013 e decorreu durante todo o ano letivo (quadro 1). Foram efetuadas um total de 197 publicações, com uma média de 20 publicações por mês. Os meses de dezembro e de maio foram os que se destacaram com o maior número de publicações. Da análise ao tipo de publicações efetuado, podemos deduzir que durante estes meses se verificou um maior número de publicação de trabalhos, em resultado de um acréscimo de *posts* pelos alunos.

Quadro 1. Número de publicações criadas por mês



No que a autoria das várias publicações diz respeito, 52% das publicações no mural foram realizadas pela professora, tendo cada aluno efetuado, em média, 4 publicações (quadro 2).

Quadro 2. Autoria das publicações

Quanto à visualização da atividade que se registou no mural do grupo fechado, constata-se que, em média, 23 membros visualizaram cada publicação, o que corresponde quase à totalidade dos membros⁹ (tabela 1). Não considerando a professora nem a conta neutra, este número desce para 22 (tabela 1), o que significa que em média 92% dos alunos visualizaram a totalidade das publicações.

Verifica-se que, não ponderando a professora nem a conta neutra¹⁰, 22 alunos (91,6%) visualizaram todas as publicações até ao mês de fevereiro. A partir de março, observa-se uma oscilação no número de visualizações de cada *post*, sendo que abril foi o mês com menos visualizações (74,6%) (tabela 1).

Tabela 1. Média de visualizações de cada publicação

	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Total
Média de visualizações – todos os membros	24	24	24	24	24	24	22,9	19,9	21,6	20,5	23
Média de visualizações - alunos	22	22	22	22	22	22	20,9	17,9	19,6	18,5	20,9

Das publicações produzidas, a grande maioria (65) eram relacionadas com tarefas propostas no âmbito da disciplina (quadro 3). Houve ainda um número

⁹ O grupo fechado era composto por 26 membros: 24 alunos, professora e SMILE, conta neutra.

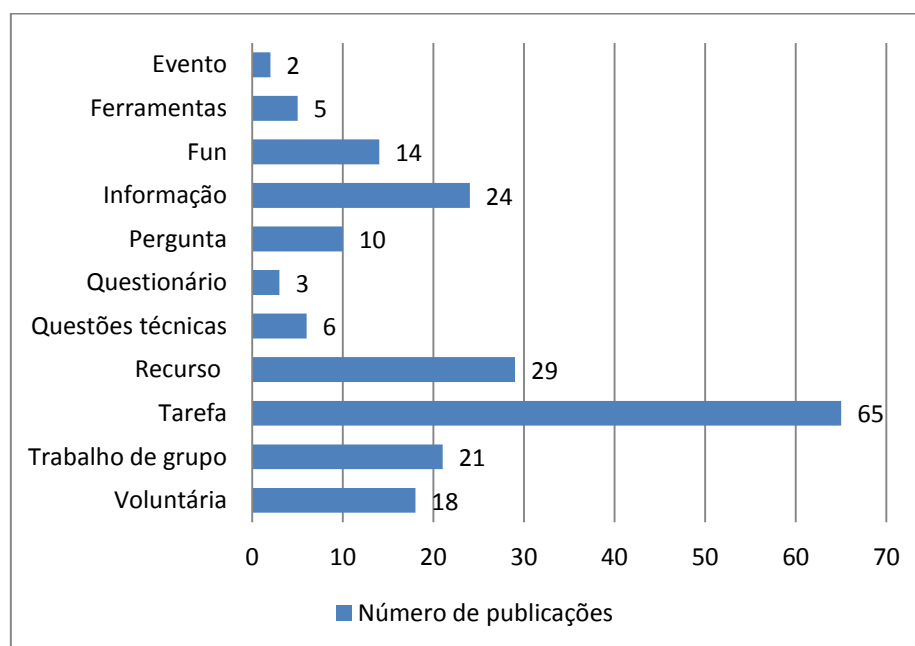
¹⁰ O *print screen* das publicações no mural foi realizado na conta SMILE, pelo que esta conta neutra teve uma visualização de cada *post*.

significativo (29) de publicações de partilha de vários tipos de recursos de apoio/consolidação de estudo e de informações (24) relacionadas com a disciplina (quadro 3). As publicações fruto de trabalhos de grupo ocorreram 21 vezes e registaram-se 18 *posts* voluntários de alunos, sem que estivessem relacionados com tarefas ou trabalhos. Apenas 24 publicações no mural foram realizadas sem nenhum fim específico relacionado com a disciplina, onde se incluem mensagens de boas festas ou com outros fins menos formais (quadro 3).

Outras publicações apresentaram menos ocorrências, tais como a colocação de perguntas/ temas para discussão (10), publicações sobre ferramentas da Web 2.0 (5), questionários para preenchimento (3) criação de eventos (2) (quadro 3).

Verificaram-se ainda seis registos de atividade que surgiram no âmbito da definição da privacidade do grupo (fechado para aberto e de novo para fechado) e de inclusão de alunos no grupo (quadro 3).

Quadro 3. *Número de publicações produzidas no mural*

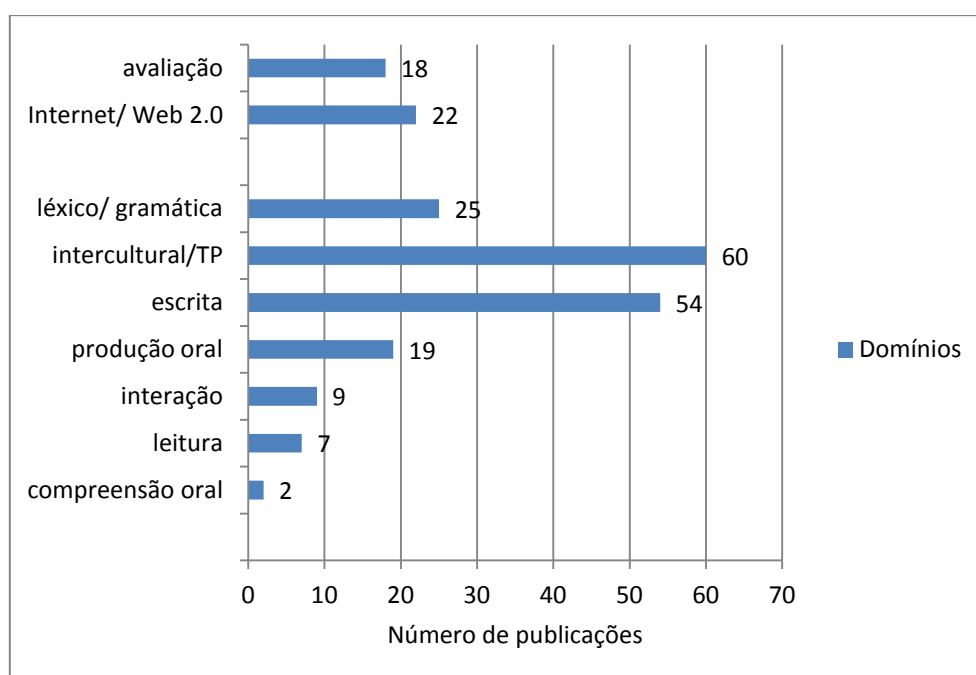


Analisadas as publicações à luz dos domínios de referências definidos para o 9º ano na disciplina de Inglês, onde se valoriza a compreensão, a interação e a expressão, quer ao nível da oralidade, quer da escrita, constata-se que ao longo do ano

procurámos contemplar os sete domínios definidos para esta língua estrangeira (quadro 4).

Registaram-se 60 publicações no âmbito do domínio intercultural (quadro 4). É de salientar que grande parte destas publicações foram fruto de trabalhos de projeto, onde se privilegiou o desenvolvimento da literacia da informação de modo a levar os alunos a descobrirem aspetos culturais, tais como o *Dia de Thanksgiving*, *Natal* ou *Londres*, *New York* ou outra cidade, entre outros temas.

Quadro 4. Publicações no mural: domínios desenvolvidos



Registou-se um número bastante significativo de publicações no domínio intercultural, criadas na sua maioria pelos alunos. Os domínios da leitura e da escrita, assim como os do léxico e da gramática, estiveram inerentes às atividades onde os alunos exploraram este domínio.

Uma vez que esta rede social assenta predominantemente na leitura e escrita, esses domínios estiveram sempre presentes nas diversas publicações. No entanto, apenas foram contabilizadas nesta categoria as publicações cujos objetivos principais efetivamente visavam o desenvolvimento destes domínios. Assim, o domínio da escrita

esteve presente em 54 publicações (quadro 4). Apenas sete publicações tiveram como principal fim o desenvolvimento da compreensão da leitura (quadro 4).

A gramática e o léxico foram contemplados em 25 publicações e a produção oral em 19 (quadro 4). Embora não tenha sido possível desenvolver a interação oral na sua verdadeira essência, nove publicações procuraram desenvolver este domínio, com questões simples para fomentar uma pequena discussão em tom menos formal, mais próximo da oralidade.

A compreensão oral foi alvo de desenvolvimento apenas em duas publicações (quadro 4). Esta *skill* juntamente com a interação oral, normalmente mais desenvolvidas em situação de sala de aula, foram igualmente contempladas, sobretudo com a disponibilização de recursos para praticar, autonomamente, estas capacidades.

Porque consideramos que o desenvolvimento de conhecimento e cidadania digital, sobretudo no que à rentabilização da Internet, em geral, e da Web 2.0, em particular, diz respeito, privilegiámos o desenvolvimento desta área em 22 publicações (quadro 4).

A avaliação em si, enquanto parte integrante da aprendizagem de qualquer disciplina, esteve presente em 18 publicações (quadro 4), a maioria relacionada com a aplicação do teste *Key for Schools*.

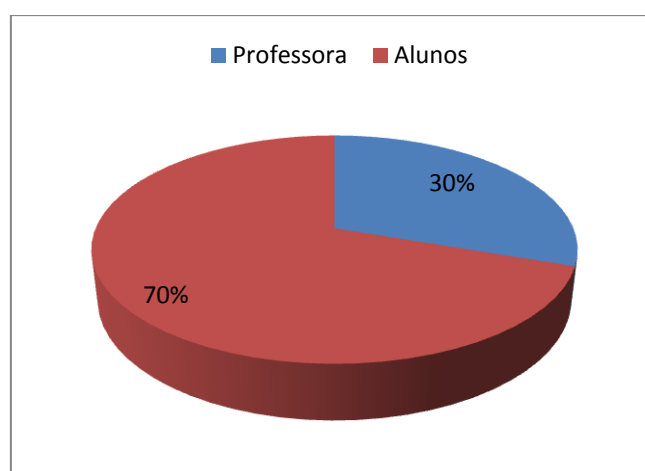
Não foi possível contemplar todos os domínios de forma equitativa, uma vez que alguns, pela sua especificidade (compreensão oral e interação oral), não se adequam a ser desenvolvidos de forma natural neste espaço de interação virtual, baseado essencialmente na escrita.

No tocante à interação que as publicações suscitaram, verificaram-se um total de 387 *likes* ou comentários apenas com *smilies*, perfazendo em média 2 *likes* por publicação, número bastante insignificativo, havendo a assinalar 83 publicações sem qualquer reação. No entanto, algumas publicações provocaram elevados números de reações positivas, como a publicação de *cartoons* sobre tecnologia que suscitou 28 *likes*.

Em relação aos comentários feitos às publicações, verificaram-se 499 comentários, 151 dos quais realizados pela professora (30%) e 348 pelos alunos (70%)(quadro 5), a que corresponde uma média de 14,5 comentários¹¹ por aluno. Nos comentários verificou-se o respeito pelo tema abordado e foram residuais os comentários pessoais ou fora do contexto das tarefas.

Há ainda a referir que alguns alunos optaram por interagir diretamente com a professora através de mensagens privadas ou no *chat*.

Quadro 5. Autoria dos comentários

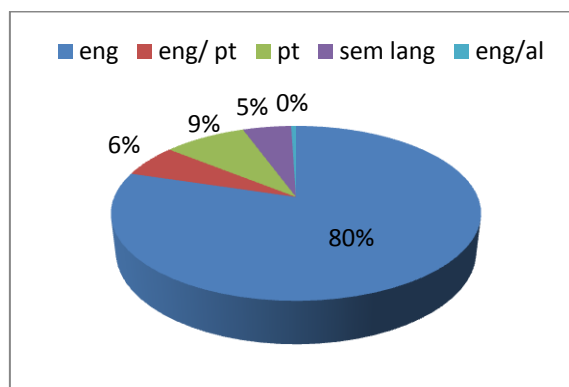


No que concerne à língua dominante nas publicações, registou-se uma esmagadora maioria de uso da língua inglesa. Assim, 80% das publicações e respetivos comentários foram efetuados nesta língua (quadro 6).

Em algumas publicações e/ou comentários (6%) foram usados quer o inglês, quer o português. A língua portuguesa foi usada em 9% das publicações. Um aluno usou num comentário a língua alemã. Algumas publicações apenas continham um ficheiro anexo ou a ligação para um trabalho alojado fora do *Facebook*, sem quaisquer palavras introdutórias (quadro 6).

¹¹ Consideramos comentário qualquer interação voluntária ocorrida ou publicação de uma resposta a determinada tarefa.

Quadro 6. *Língua usada nas publicações*



Na atividade registada no mural, foram integradas várias ferramentas da Web 2.0 nas publicações efetuadas pela professora e pelos alunos, conforme se pode verificar na tabela que se segue:

Tabela 2. *Ferramentas integradas nas publicações*

Ferramentas	N.º de ocorrências
Sites interativos com exercícios <i>online</i>	15
Soundcloud, audioclip	15
Tour builder	10
Sites educativos/ interativos	7
Glogster	6
Popplet	5
Prezi	5
Youtube	4
Google drive	3
Padlet	3
Voki	3
Ebook	3
Tagxedo	2
Infográfico	2
Dropbox	1
Tutorial	1
Spellingcity	1
Goanimate	1
Animoto	1
Mindmeister	1
Ecard	1
Colibri	1
Google hangout	1

A seleção de *sites* fidedignos para reforço da aprendizagem de forma autónoma apresentou 15 ocorrências, a que podemos adicionar outras sete publicações com apontadores para *sites* de valor educativo (tabela 2).

A ferramenta *Soundcloud* para gravação de um capítulo do livro de leitura extensiva foi rentabilizada por 15 alunos e o *Google Tour Builder*, para apresentação de uma cidade, por mais de dez alunos, uma vez que alguns fizeram este trabalho em grupo (tabela 2).

Na apresentação dos vários trabalhos e tarefas os alunos privilegiaram várias ferramentas da Web 2.0, das quais se destacam *Glogster* (6), *Popplet* (5), *Prezi* (5), *Padlet* (3) e *Voki* (3) (tabela 2). As restantes ferramentas foram integradas no âmbito dos recursos produzidos pela professora ou como propostas para a realização de trabalhos (tabela 2).

Ao longo das publicações constatámos, deste modo, a integração de ferramentas da Web 2.0 na promoção da aprendizagem da língua inglesa e da aplicação de conhecimentos.



2. Análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário

Apresentamos e discutimos seguidamente os resultados obtidos com a aplicação do questionário aos alunos que participaram no estudo de caso. Faremos uma análise descritiva dos dados, por ordem das questões apresentadas no questionário, materializados, sempre que possível, em tabelas, gráficos ou quadros.

2.1. Caracterização dos participantes

Participaram no preenchimento do questionário 24 alunos, 10 raparigas (41,7%) e 14 rapazes (58,3%) (tabela 3). A média (M) de idades geral foi de 14,7 com mínimo de 14 e máximo de 16 anos.

Tabela 3. Distribuição de género de participantes no questionário

#	Answer		Response	%
1	Feminino		10	41.7%
3	Masculino		14	58.3%
	Total		24	100.0%

No que diz respeito à posse de uma conta no *Facebook*, 91,7% possui conta há três anos (29,2%) ou mais (62,5%) (tabela 4). A grande maioria acede diariamente (50%) ou “frequentemente” (37,5%) a esta rede social, havendo apenas 12,5% dos alunos que afirmam fazê-lo “às vezes” (tabela 5).

Tabela 4. Tempo de posse de conta no Facebook

3. 3. Há quanto tempo tens conta no Facebook?




#	Answer		Response	%
1	Menos de 1 ano		0	0.0%
2	2 anos		2	8.3%
3	3 anos		7	29.2%
4	Mais de 3 anos		15	62.5%
	Total		24	100.0%

Tabela 5. Acesso ao Facebook

4. 4. Com que regularidade acedes ao Facebook?

#	Answer		Response	%
1	Todos os dias		12	50.0%
2	Frequentemente		9	37.5%
3	Às vezes		3	12.5%
5	Raramente		0	0.0%
6	Nunca		0	0.0%
	Total		24	100.0%

No que diz respeito ao local onde é feito o acesso a esta rede social, todos os alunos o fazem em casa (tabela 6). Alguns alunos afirmam aceder “na escola” ao *Facebook* (38%), recorrendo a ligação própria, uma vez que a escola não disponibilizava a rede *Wifi* a alunos, ou na biblioteca escolar (13%) (tabela 6). Nem todos os alunos declaram aceder à rede social nas aulas de Inglês, o que se deve eventualmente ao facto de o acesso ser muito esporádico em contexto letivo e, quando ocorre, é em pequenos grupos.

Tabela 6. Local de acesso ao Facebook

5. 5. Onde acedes normalmente ao Facebook? Assinala todas as opções adequadas à tua situação. Podes ainda acrescentar outra possibilidade de resposta no local que existe para o efeito.

Add Graph Add Table

#	Answer		Response	%
1	Na escola		9	38%
2	Na biblioteca (até à data em que o acesso foi cortado pelo Ministério)		3	13%
3	Nas aulas de Inglês (até à data em que o acesso foi cortado pelo Ministério)		9	38%
4	Em casa		24	100%
5	Noutros locais. Quais?		2	8%

Noutros locais. Quais?

trabalho pai

loais com wi-fi gratis

Quanto ao acesso ao grupo fechado dinamizado no âmbito da disciplina de Inglês, nenhum aluno afirma aceder ao grupo diariamente. A maioria (58%) recorre a este espaço virtual “frequentemente” e 38% diz visitar o espaço “às vezes” (tabela 7). Apenas um aluno acede raramente ao grupo. A média de acesso é de 2,50, com um

valor mínimo de 2 (frequentemente) e máximo de 5 (raramente), uma variação de 0,52 e um desvio à média de 0,72.

Tabela 7. Acesso ao grupo fechado no Facebook

6. 6. Com que regularidade acedes ao Grupo Fechado SMILE no Facebook?

#	Answer		Response	%
1	Todos os dias		0	0%
2	Frequentemente		14	58%
3	Às vezes		9	38%
5	Raramente		1	4%
6	Nunca		0	0%
	Total		24	100%

A finalidade de acesso ao grupo é variada, destacando-se com maior frequência de resposta a opção “ler informações da professora” (96%), seguida das opções “participar nas atividades propostas” (67%), “partilhar trabalhos ou recursos” (54%), “ler/ver trabalhos dos colegas” (54%) e “utilizar os recursos disponibilizados” (50%) (tabela 8). Desta forma, o grupo é visto como uma fonte de informação e acesso/partilha de recursos e trabalhos. A interação é apenas assinalada por 38% dos alunos para comunicar com a professora, colegas ou colocar dúvidas.

Tabela 8. Acesso ao grupo - finalidade

7. 7. Com que finalidade acedes ao Grupo Fechado SMILE no Facebook? Assinala todas as opções adequadas à tua situação. Podes ainda acrescentar outra possibilidade de resposta no local que existe p...

#	Answer		Response	%
1	Ler informações da professora		23	96%
2	Utilizar os recursos disponibilizados		12	50%
3	Interagir com os colegas		8	33%
4	Interagir com a professora		9	38%
5	Partilhar trabalhos ou recursos		13	54%
6	Ler/ ver os trabalhos dos colegas		13	54%
7	Participar nas atividades propostas		16	67%
8	Colocar dúvidas/ pedir esclarecimentos		9	38%
9	Outra. Qual?		0	0%

2.2. Uso do Grupo Fechado SMILE no Facebook

Debruçando-nos agora sobre a percepção que os inquiridos têm quanto à utilização do grupo fechado no *Facebook* para fins educativos, verifica-se que, em termos globais, existe uma percepção muito positiva em relação ao contributo que o *Facebook* tem na aprendizagem dos alunos, com uma média de respostas às sete primeiras opções (opções favoráveis) de 4,81¹², distribuídas pelas várias alíneas conforme se pode verificar nas tabelas 9 e 10.

Tabela 9. *Uso do grupo fechado no Facebook – contributo para a aprendizagem*

Question	1	2	3	4	5	Total Responses	Mean
1. O recurso ao Facebook contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina de Inglês.	0	0	8	11	5	24	4.88
2. Melhorei os meus conhecimentos de Inglês devido à implementação do Projeto SMILE – uso do Facebook - na disciplina de Inglês.	0	1	12	7	4	24	4.58
3. Recorri aos materiais e recursos disponibilizados no Grupo SMILE.	0	1	7	9	7	24	4.92
4. Os recursos partilhados no Facebook ajudaram-me a atingir os objetivos da disciplina.	0	2	6	13	3	24	4.71
5. As atividades no Grupo SMILE permitiram-me uma participação nas atividades da disciplina, fora da sala de aula.	0	1	8	7	8	24	4.92
6. Os recursos partilhados permitiram-me aplicar os conhecimentos novos, noutras situações.	0	1	7	11	5	24	4.83
7. A utilização do Facebook alterou a minha forma de encarar as possibilidades de aprender online.	0	1	7	10	6	24	4.88
8. O meu nível de conhecimento da língua inglesa inibiu-me de participar ativamente no Grupo SMILE em língua inglesa.	6	1	9	7	1	24	3.58

Salientam-se com valores mais elevados as opções “Recorri aos materiais e recursos disponibilizados no Grupo SMILE” (M 4,92) e “As atividades no Grupo SMILE permitiram-me uma participação nas atividades da disciplina, fora da sala de aula” (M 4,92) (tabelas 9 e 10), o que denota que os alunos reconhecem os recursos disponibilizados como um importante contributo e complemento às atividades letivas, possibilitando uma aprendizagem autónoma fora da sala de aula, confirmado pela média de respostas de 4,88 na opção “A utilização do *Facebook* alterou a minha forma de encarar as possibilidades de aprender *online*” (tabelas 9 e 10).

O domínio da língua inglesa parece ser um constrangimento à participação ativa no grupo pela maioria dos alunos, com uma média de resposta de 3,58 (tabelas 9

¹² 1 = Discordo totalmente, 5 = Concordo totalmente

e 10). No entanto, esta opção apresenta uma maior variação (2,69) e um desvio à média (1,64) que indicam que essa percepção não é consensual.

Tabela 10. *Uso do grupo fechado no Facebook – contributo para a aprendizagem 2*

Statistic	1. O recurso ao Facebook contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina de Inglês.	2. Melhorei os meus conhecimentos de Inglês devido à implementação do Projeto SMILE – uso do Facebook - na disciplina de Inglês.	3. Recorri aos materiais e recursos disponibilizados no Grupo SMILE.	4. Os recursos partilhados no Facebook ajudaram-me a atingir os objetivos da disciplina.	5. As atividades no Grupo SMILE permitiram-me uma participação nas atividades da disciplina, fora da sala de aula.	6. Os recursos partilhados permitiram-me aplicar os conhecimentos novos, noutras situações.	7. A utilização do Facebook alterou a minha forma de encarar as possibilidades de aprender online.	8. O meu nível de conhecimento da língua inglesa inibiu-me de participar ativamente no Grupo SMILE em língua inglesa.
Min Value	4	3	3	3	3	3	3	1
Max Value	6	6	6	6	6	6	6	6
Mean	4.88	4.58	4.92	4.71	4.92	4.83	4.88	3.58
Variance	0.55	0.69	0.78	0.65	0.86	0.67	0.72	2.69
Standard Deviation	0.74	0.83	0.88	0.81	0.93	0.82	0.85	1.64
Total Responses	24	24	24	24	24	24	24	24

Relativamente à percepção que os inquiridos têm quanto ao contributo motivacional do grupo fechado no *Facebook*, os valores apresentam-se mais díspares. O empenho e interesse pela disciplina parecem ter sido favoravelmente influenciados através do grupo, apresentando uma média de respostas de 3,75 e 3,54, respetivamente (tabelas 11 e 12). O acesso ao grupo para além da sala de aula, implicando um maior investimento em termos de esforço e tempo, é visto como compensatório e benéfico, com uma média de respostas de 3,79 (tabelas 11 e 12), opinião bastante consensual, uma vez que é a opção que neste parâmetro apresenta menor variação (0,43) e menor desvio à média (0,66).

A atitude favorável em relação à dinamização do *Facebook* com fins educativos é reforçada com respostas frequentes nas opções “Gostaria de utilizar o *Facebook* em mais disciplinas” e “Gostaria de continuar a beneficiar de projetos semelhantes ao SMILE” com uma média de respostas de 4,08 e 3,96, respetivamente (tabelas 11 e 12), havendo assim uma motivação clara para um alargamento deste tipo de experiências a outras disciplinas.

Tabela 11. *Uso do grupo fechado no Facebook – motivação*

#	Question	1	2	3	4	5	Total Responses	Mean
4	9. Os benefícios da utilização do Facebook justificaram o tempo e esforço que dediquei.	0	0	8	13	3	24	3.79
5	10. Senti interesse em participar nas várias atividades.	0	2	6	12	4	24	3.75
6	11. Gostaria de utilizar o Facebook em mais disciplinas.	0	2	4	8	10	24	4.08
7	12. Gostaria de continuar a beneficiar de projetos semelhantes ao SMILE.	0	2	4	11	7	24	3.96
8	13. O recurso ao Facebook aumentou o meu empenho na disciplina.	0	2	10	9	3	24	3.54
9	14. A utilização do Facebook distraiu-me das minhas tarefas escolares.	9	6	5	4	0	24	2.17
10	16. O facto da participação no Grupo SMILE não ter impacto na avaliação diminuiu a minha interação no Grupo.	10	7	6	1	0	24	1.92
11	15. Quando utilizo o Facebook encontro outras tarefas mais estimulantes do que interagir no Grupo.	3	0	16	5	0	24	2.96

Não obstante haver uma motivação implícita nestas respostas, há igualmente um reconhecimento de que a utilização do *Facebook* pode ser um elemento distrator do estudo. A opção “A utilização do *Facebook* distraiu-me das minhas tarefas escolares” apresenta uma média de 2,17 e a maior variação (1,28), assim como o valor mais elevado em termos de desvio à média (1,28) (tabelas 11 e 12), revelador de que esta questão não é consensual, já que 37,5% dos inquiridos discorda totalmente, embora existam respostas menos convictas. Nem sempre a utilização do grupo no *Facebook* impede que os alunos se distraiam com outras potencialidades da rede social, expresso nas respostas à opção “Quando utilizo o *Facebook* encontro outras tarefas mais estimulantes do que interagir no Grupo”, com uma média de 2,96 (tabelas 11 e 12).

Tabela 12. *Uso do grupo fechado no Facebook – motivação 2*

Statistic	9. Os benefícios da utilização do Facebook justificaram o tempo e esforço que dediquei.	10. Senti interesse em participar nas várias atividades.	11. Gostaria de utilizar o Facebook em mais disciplinas.	12. Gostaria de continuar a beneficiar de projetos semelhantes ao SMILE.	13. O recurso ao Facebook aumentou o meu empenho na disciplina.	14. A utilização do Facebook distraiu-me das minhas tarefas escolares.	16. O facto da participação no Grupo SMILE não ter impacto na avaliação diminuiu a minha interação no Grupo.	15. Quando utilizo o Facebook encontro outras tarefas mais estimulantes do que interagir no Grupo.
Min Value	3	2	2	2	2	1	1	1
Max Value	5	5	5	5	5	4	4	4
Mean	3.79	3.75	4.08	3.96	3.54	2.17	1.92	2.96
Variance	0.43	0.72	0.95	0.82	0.69	1.28	0.86	0.74
Standard Deviation	0.66	0.85	0.97	0.91	0.83	1.13	0.93	0.86
Total Responses	24	24	24	24	24	24	24	24

No respeitante à interação com os colegas que o grupo suscitou, na globalidade das respostas existe uma perceção favorável de que o grupo contribuiu para uma maior interação entre pares. A possibilidade de partilhar trabalhos foi do agrado dos alunos, com uma média de respostas de 3,92 (tabelas 13 e 14). A maioria dos alunos considera que foi capaz de interagir no grupo em língua inglesa (M 3,88) (tabelas 13 e 14). A interação que ocorreu dentro do grupo aumentou o trabalho colaborativo com os pares (M 3,71) (tabelas 13 e 14), questão que apresenta a menor variação dentro deste parâmetro (0,48) e o menor desvio à média (0,69), o que indica uma opinião favorável e consensual sobre o contributo que o grupo deu na promoção do trabalho colaborativo entre alunos.

Tabela 13. *Uso do grupo fechado no Facebook – Interação com colegas*

#	Question	1	2	3	4	5	Total Responses	Mean
4	17. Gostei de partilhar os meus trabalhos no Grupo.	0	1	5	13	5	24	3.92
5	18. Os trabalhos dos alunos publicados no Facebook permitiram uma maior interação com os colegas.	0	1	9	8	6	24	3.79
6	19. Interagi com os meus colegas através do Grupo do Facebook.	2	2	7	11	2	24	3.38
7	20. Consultei os recursos partilhados pelos meus colegas.	0	1	7	11	5	24	3.83
8	21. A utilização do Facebook aumentou o trabalho colaborativo com os meus colegas.	0	0	10	11	3	24	3.71
9	22. Consegui interagir no Grupo em língua inglesa.	0	1	7	10	6	24	3.88
10	23. Preferi apenas observar os posts no Grupo SMILE, sem intervir.	2	7	8	6	1	24	2.88
11	24. Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte dos colegas.	9	4	7	4	0	24	2.25

As questões “Preferi apenas observar os *posts* do Grupo SMILE, sem intervir” e “Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte dos colegas” obtiveram uma média abaixo de três (tabelas 13 e 14), indicando que de um modo geral os inquiridos discordam destas questões, o que nos leva a concluir que os alunos preferiam interagir mais do que assistir passivamente ao que se passava no mural. Deduzimos ainda que o facto de os colegas não manifestarem quaisquer reações às publicações não causava desconforto, logo não influenciava a participação no grupo.

Tabela 14. *Uso do grupo fechado no Facebook – Interação com colegas 2*

Statistic	17. Gostei de partilhar os meus trabalhos no Grupo.	18. Os trabalhos dos alunos publicados no Facebook permitiram uma maior interação com os colegas.	19. Interagi com os meus colegas através do Grupo do Facebook.	20. Consultei os recursos partilhados pelos meus colegas.	21. A utilização do Facebook aumentou o trabalho colaborativo com os meus colegas.	22. Consegui interagir no Grupo em língua inglesa.	23. Preferi apenas observar os posts no Grupo SMILE, sem intervir.	24. Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte dos colegas.
Min Value	2	2	1	2	3	2	1	1
Max Value	5	5	5	5	5	5	5	4
Mean	3.92	3.79	3.38	3.83	3.71	3.88	2.88	2.25
Variance	0.60	0.78	1.11	0.67	0.48	0.72	1.07	1.33
Standard Deviation	0.78	0.88	1.06	0.82	0.69	0.85	1.03	1.15
Total Responses	24	24	24	24	24	24	24	24

A perceção dos inquiridos relativamente à interação com a professora através do grupo apresenta valores que se situam numa média de quatro (4,03, questões 25 – 30) (tabelas 15 e 16). Assim, consideram que o uso do grupo contribuiu para maior confiança na interação com a professora (M 3,75) e, por conseguinte, aumentou a aprendizagem colaborativa (M 3,75) (tabelas 15 e 16). Apenas um aluno discorda da questão “Sempre que necessário, esclareci dúvidas através de *posts*, mensagens ou *chat* com a professora”, o que indica que de um modo geral os alunos se sentiam confortáveis para interagir com a professora sempre que necessitavam de apoio (tabelas 15 e 16). Apenas um aluno afirma não ter obtido resposta às suas questões por parte da professora (M 4,38) (tabelas 15 e 16).

Tabela 15. *Uso do grupo fechado no Facebook – Interação com professora*

#	Question	1	2	3	4	5	Total Responses	Mean
4	25. O uso do Grupo do Facebook tornou-me mais confiante para interagir com a professora.	0	0	8	14	2	24	3.75
5	26. Sempre que necessário, esclareci dúvidas através de posts, mensagens ou chat com a professora.	0	1	5	10	8	24	4.04
6	27. Gostei de receber feedback da professora aos meus trabalhos ou posts.	0	0	5	11	8	24	4.13
7	28. Consultei informações e materiais publicados pela professora.	0	0	4	13	7	24	4.13
8	29. A utilização do Facebook aumentou a aprendizagem colaborativa com a professora.	0	0	7	16	1	24	3.75
9	30. Obtive sempre resposta da professora às minhas questões	0	1	3	6	14	24	4.38
10	31. Preferi não estabelecer contacto com a professora através de posts, mensagens ou chat.	12	6	3	3	0	24	1.88
11	32. Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte da professora.	11	8	3	2	0	24	1.83

Neste domínio, as últimas duas questões (31 e 32) obtiveram valores de resposta baixos (1,88 e 1,83, respetivamente), já que os inquiridos discordaram maioritariamente das questões “Preferi não estabelecer contacto com a professora através de *posts*, mensagens ou *chat*” e “Senti-me desconfortável quando o que

publicava não obtinha reação por parte da professora” (tabelas 16 e 17). A interação com a professora não se revelou ser um constrangimento na utilização do grupo, ocorrendo sempre que os inquiridos necessitavam, sem suscitar qualquer desconforto.

Tabela 16. *Uso do grupo fechado no Facebook – Interação com professora 2*

Statistic	25. O uso do Grupo do Facebook tornou-me mais confiante para interagir com a professora.	26. Sempre que necessário, esclareci dúvidas através de posts, mensagens ou chat com a professora.	27. Gostei de receber feedback da professora aos meus trabalhos ou posts.	28. Consultei informações e materiais publicados pela professora.	29. A utilização do Facebook aumentou a aprendizagem colaborativa com a professora.	30. Obtive sempre resposta da professora às minhas questões	31. Prefiro não estabelecer contacto com a professora através de posts, mensagens ou chat.	32. Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte da professora.
Min Value	3	2	3	3	3	2	1	1
Max Value	5	5	5	5	5	5	4	4
Mean	3.75	4.04	4.13	4.13	3.75	4.38	1.88	1.83
Variance	0.37	0.74	0.55	0.46	0.28	0.77	1.16	0.93
Standard Deviation	0.61	0.86	0.74	0.68	0.53	0.88	1.08	0.96
Total Responses	24	24	24	24	24	24	24	24

Em termos de contributo do grupo no *Facebook* para o desenvolvimento de competências digitais, na globalidade, as respostas obtiveram uma média alta (4,24), havendo uma perceção bastante positiva por parte dos inquiridos de que a utilização do grupo ocorreu sem dificuldades técnicas ou de localização das informações e que contribuiu para um conhecimento maior de ferramentas da Web 2.0 (tabelas 17 e 18). Existe uma perceção positiva quanto ao contributo das ferramentas divulgadas para a sua rentabilização na criação de trabalhos (M 4,17), partilhados no mural (tabelas 17 e 18).

Tabela 17. *Uso do grupo fechado no Facebook – Tecnologia*

#	Question	1	2	3	4	5	Total Responses	Mean
4	33. O funcionamento do Grupo Fechado no Facebook foi fácil de entender.	0	0	2	10	12	24	4.42
5	34. Os benefícios de usar o Facebook superaram as dificuldades técnicas que surgiram.	0	0	3	16	5	24	4.08
6	35. Foi fácil navegar através de informações e comentários no Facebook.	0	0	3	10	11	24	4.33
7	36. O Facebook serviu de ponto de partida para explorar outras ferramentas e usá-las nos meus trabalhos.	0	0	6	12	6	24	4.00
8	37. A utilização do Grupo Fechado melhorou os meus conhecimentos sobre as potencialidades de algumas ferramentas digitais.	0	0	9	10	5	24	3.83
9	38. Produzi trabalhos criativos com recurso a ferramentas da Web 2.0 como o Glogster, Prezi, Popplet, Voiki ou outras e publicá-los no Grupo..	0	0	6	8	10	24	4.17
10	39. O Facebook é mais apelativo que o Moodle.	1	0	3	4	16	24	4.42
11	40. O Facebook não deveria estar bloqueado na escola para fins educativos.	0	0	3	2	19	24	4.67

Apenas um aluno discorda totalmente da afirmação “O Facebook é mais apelativo que o Moodle”, havendo, no entanto, uma média global elevada de 4,42 (tabelas 17 e 18). Todos os alunos concordam, de forma mais ou menos veemente, que “O Facebook não deveria estar bloqueado na escola para fins educativos” (tabelas 17 e 18).

Tabela 18. *Uso do grupo fechado no Facebook – Tecnologia 2*

Statistic	33. O funcionamento do Grupo Fechado no Facebook foi fácil de entender.	34. Os benefícios de usar o Facebook superaram as dificuldades técnicas que surgiram.	35. Foi fácil navegar através de informações e comentários no Facebook.	36. O Facebook serviu de ponto de partida para explorar outras ferramentas e usá-las nos meus trabalhos.	37. A utilização do Grupo Fechado melhorou os meus conhecimentos sobre as potencialidades de algumas ferramentas digitais.	38. Produzi trabalhos criativos com recurso a ferramentas da Web 2.0 como o Glogster, Prezi, Popplet, Voiki ou outras e publicá-los no Grupo..	39. O Facebook é mais apelativo que o Moodle.	40. O Facebook não deveria estar bloqueado na escola para fins educativos.
Min Value	3	3	3	3	3	3	1	3
Max Value	5	5	5	5	5	5	5	5
Mean	4.42	4.08	4.33	4.00	3.83	4.17	4.42	4.67
Variance	0.43	0.34	0.49	0.52	0.58	0.67	1.04	0.49
Standard Deviation	0.65	0.58	0.70	0.72	0.76	0.82	1.02	0.70
Total Responses	24	24	24	24	24	24	24	24

No que diz respeito às questões éticas de utilização do grupo fechado no Facebook, na globalidade, as respostas revelam uma perceção positiva por parte dos inquiridos (M 4,13) (tabelas 19 e 20). Estes consideram que respeitaram as finalidades e os objetivos do grupo (M 4,21), ponderaram sobre a pertinência dos seus posts (M 4,38) e recorreram a uma linguagem adequada (M 4,29) (tabelas 19 e 20).

Tabela 19. *Uso do grupo fechado no Facebook – Questões éticas*

#	Question	1	2	3	4	5	Total Responses	Mean
8	47. Senti segurança na partilha de informação e comentários na utilização do Grupo Fechado no Facebook.	0	0	4	8	12	24	4.33
9	41. Respeitei as finalidades e os objetivos do Grupo SMILE, no Facebook.	0	0	4	11	9	24	4.21
11	43. Antes de publicar no Facebook, ponderei se os meus posts tinham conteúdo, interesse e eram adequados às finalidades do Grupo.	0	0	1	13	10	24	4.38
12	44. Utilizei uma linguagem apropriada nos meus posts.	0	0	3	11	10	24	4.29
13	45. Sempre que necessário, avaliei a informação que localizei e fiz referências bibliográficas.	0	2	13	7	2	24	3.38
14	46. Respeitei os direitos de autor.	0	1	10	6	7	24	3.79
16	37. Respeitei os membros do Grupo do Facebook.	0	0	1	8	15	24	4.58

O respeito pelos membros do grupo apresenta um valor bastante elevado (M 4,58) (tabelas 19 e 20), revelando que os inquiridos têm uma perceção muito positiva

em relação a esta questão. No entanto, esse valor baixa quando questionados sobre o respeito autoral, avaliação da informação localizada e indicação de referências bibliográficas (tabelas 19 e 20). Há a percepção que ainda não são totalmente respeitados os direitos de autor, sendo, por isso, a literacia e ética da informação ainda áreas a merecerem formação e trabalho contextualizado.

Tabela 20. *Uso do grupo fechado no Facebook – Questões éticas 2*

Statistic	47. Senti segurança na partilha de informação e comentários na utilização do Grupo Fechado no Facebook.	41. Respeitei as finalidades e os objetivos do Grupo SMILE, no Facebook.	43. Antes de publicar no Facebook, ponderei se os meus posts tinham conteúdo, interesse e eram adequados às finalidades do Grupo.	44. Utilizei uma linguagem apropriada nos meus posts.	45. Sempre que necessário, avaliei a informação que localizei e fiz referências bibliográficas.	46. Respeitei os direitos de autor.	37. Respeitei os membros do Grupo do Facebook.
Min Value	3	3	3	3	2	2	3
Max Value	5	5	5	5	5	5	5
Mean	4.33	4.21	4.38	4.29	3.38	3.79	4.58
Variance	0.58	0.52	0.33	0.48	0.59	0.87	0.34
Standard Deviation	0.76	0.72	0.58	0.69	0.77	0.93	0.58
Total Responses	24	24	24	24	24	24	24

Analisando agora os últimos dois itens, quanto à questão sobre dificuldades e constrangimentos sentidos na utilização do grupo fechado, verificamos que não foram sentidos quaisquer obstáculos ou incómodos por parte dos inquiridos (tabela 21).

Tabela 21. *Uso do grupo fechado no Facebook – dificuldades e constrangimentos*

14. 1. Sentiste dificuldades ou constrangimentos na utilização do Grupo Fechado SMILE no Facebook?

#	Answer	Response	%
1	Sim	0	0%
2	Não	24	100%
	Total	24	100%

Passando agora à última questão, que carecia de uma justificação da resposta fornecida, verifica-se que todos os participantes reconhecem vantagens e oportunidades na utilização do referido grupo para a promoção da aprendizagem da língua inglesa (tabela 22).

Tabela 22. *Uso do grupo fechado no Facebook – vantagens e oportunidades*

16. 2. Vês vantagens e oportunidades na utilização de um Grupo Fechado no Facebook para a promoção da aprendizagem da língua inglesa?

#	Answer	Response	%
1	Sim	24	100%
2	Não	0	0%
	Total	24	100%

A análise das justificações fornecidas pelos alunos à questão 16 permitiu-nos identificar e codificar 32 segmentos, distribuídos por seis categorias, conforme se pode observar no quadro 7:

Quadro 7. *Oportunidades do grupo fechado*

Dimensão	Categorias	Frequência (fr.)	Percentagem
Oportunidades	Acesso a recursos de apoio ao estudo	4	12,5%
	Esclarecimento de dúvidas	6	18,8%
	<i>Feedback/ interação/comunicação</i>	10	31,3%
	Integração de ferramentas da Web 2.0	2	6,2%
	Língua inglesa	7	21,8%
	Motivação/interesse/empenho	3	9,4%
Total		32	100%

O “*Feedback/interação/comunicação*” foi a oportunidade com o valor mais elevado (31,3%), por contribuir para um contacto mais próximo entre professora e alunos (quadro 7).

A possibilidade de aprender e praticar a “Língua inglesa” apresenta 21,8% de frequência (quadro 7). Como justificações, os inquiridos referem que “*no SMILE todos os comentários dos posts estão em inglês o que pode melhorar a nossa escrita e a nossa capacidade de desenvolver tal língua*” e porque “*podemos usar o inglês para fins educativos fora da sala de aula*”, “*podemos aprender inglês e utilizá-lo ativamente para comunicar com os colegas*”.

Seguem-se, com valores próximos, o “Esclarecimento de dúvidas” (18,8%) e o “Acesso a recursos de apoio ao estudo” (12,5%) que permitem reforçar e consolidar os conhecimentos (quadro 7).

A categoria “Motivação/interesse/empenho” apresenta 9,4% de frequência das referências. A categoria menos mencionada, com uma frequência reduzida, refere-se à “Integração de tecnologias e ferramentas” (6,2%), rentabilizadas na elaboração de trabalhos (quadro 7).

Terminamos esta análise com um dos comentários que nos parece resumir as oportunidades mais significativas apontadas pelos alunos:

Com a utilização do grupo fechado do Facebook, SMILE, melhorei a minha aprendizagem na língua inglesa e acredito que os outros alunos também o tenham feito. Acho que deveriam ser implementados mais grupos como este para incentivar os alunos à aprendizagem, bem como [incentivar] o interesse pela disciplina. O grupo SMILE proporciona um melhor aprofundamento das matérias dadas na aula, visto que a professora disponibiliza material para que isso seja possível e interage com os alunos.

3. Análise das entrevistas

As entrevistas tiveram como intuito compreender de que forma os alunos utilizam o grupo fechado no *Facebook*, no âmbito da disciplina de Inglês, assim como que tipo de oportunidades e constrangimentos encontram nessa utilização. Procurámos compreender ainda a autopercepção dos alunos sobre o contributo da utilização do grupo na sua aprendizagem.

Os entrevistados, alunos da turma do 9º B, turma alvo do nosso estudo de caso, são três do sexo feminino e cinco do sexo masculino e tinham à data da entrevista (maio), entre os 14 e os 16 anos. Do conhecimento que temos da turma deve referir-se que dos oito alunos, apenas um tem uma retenção no seu percurso escolar (E1). Dois alunos situam-se num aproveitamento insatisfatório (E7, E8), dois apresentam um aproveitamento satisfatório (E1, E2), outros dois apresentam um bom desempenho (E3, E5) e outros dois são muito bons alunos (E4, E6) (tabela 23).

Tabela 23. Caracterização dos entrevistados

Entrevista (E)	Nome abreviado	Sexo	Idade	Aproveitamento
E1	PA	M	16	Satisfatório
E2	AF	M	15	Satisfatório
E3	IF	F	14	Bom
E4	JF	M	15	Muito Bom
E5	RM	M	15	Bom
E6	AMD	F	15	Muito Bom
E7	SA	M	15	Pouco Satisfatório
E8	BR	F	14	Não Satisfatório

Analisadas as entrevistas, constatámos que, relativamente ao Bloco 1 “Utilização do grupo fechado”, os entrevistados apontaram vários motivos e finalidades para recorrerem ao grupo no *Facebook*. Identificámos 34 unidades de sentido, distribuídas por seis categorias (tabela 24).

Assim, apurámos que a “Aprendizagem da língua inglesa” e a “Interação” com colegas e professora são as finalidades mais recorrentes, apresentando cada uma 20,6% das referências, logo seguidas, com valores próximos, de “Esclarecimento de dúvidas/apoio” (17,6%) (tabela 24).

A “Rentabilização de recursos” e a possibilidade de ter acesso a “Informação” mostram a mesma frequência de 14,7%. Com um valor pouco significativo encontra-se a referência à “Publicação” de conteúdos ou comentários, com 11,8% das referências (tabela 24).

Tabela 24. Bloco 1 - Finalidade de utilização do grupo fechado

Dimensão	Categoria	Frequência	Porcentagem
Finalidade	Aprendizagem da língua inglesa	7	20,6%
	Esclarecimento de dúvidas/apoio	6	17,6%
	Informação	5	14,7%
	Interação	7	20,6%
	Publicação	4	11,8%
	Rentabilização de recursos	5	14,7%
Total		34	100%

A finalidade com que os entrevistados acedem ao grupo prende-se, assim, com a sua aprendizagem, uma vez que nesse espaço procuram desenvolver os seus conhecimentos da língua inglesa, rentabilizando os recursos e aproveitando a mais-valia de poderem obter apoio e esclarecimento de dúvidas, graças à interação facilitada nesta rede social.

Os entrevistados confirmam, desta forma, a maior parte das respostas fornecidas no preenchimento do questionário (tabela 8), analisado no ponto 2, à exceção de não terem mencionado com maior frequência a “Informação”. Os inquiridos também indicaram como uma das principais finalidades a aprendizagem, participando nas atividades propostas ou utilizando os recursos disponibilizados.

No que diz respeito ao Bloco 2 “Oportunidades e constrangimentos do grupo fechado”, foram identificadas 94 unidades de sentido, distribuídas por duas dimensões: “Oportunidades” e “Constrangimentos” (tabela 25). A dimensão “Oportunidades” foi dividida em oito categorias¹³. Nesta dimensão incluímos as referências à ausência de constrangimentos, categoria emergente na análise das entrevistas, por considerarmos que esse aspeto se revela uma oportunidade. A dimensão “Constrangimentos” foi dividida em cinco categorias (tabela 25).

Tabela 25. Bloco 2 - Oportunidades e constrangimentos da utilização do grupo fechado

Dimensão	Categoria	Frequência	%
Oportunidades do grupo	Acesso a recursos de apoio ao estudo	7	11,6%
	Esclarecimento de dúvidas	8	13,3%
	Feedback/interação/comunicação	14	23,3%
	Integração de ferramentas da Web 2.0	5	8,3%
	Língua inglesa	6	10%
	Motivação/interesse/empenho	5	8,3%
	Publicação de trabalhos	5	8,3%
	Sem constrangimentos (<i>categoria emergente</i>)	10	16,6%
Total parcial		60	63,8 %
Dimensão	Categoria	Frequência	%
Constrangimentos do grupo	Acesso ao Facebook	10	29,4%
	Receio de errar	7	20,6%
	Domínio da língua inglesa	6	17,7%
	Insegurança	10	29,4%
	Distração	1	2,9%
Total parcial		34	36,2%
Total		94	100%

¹³ As categorias são as mesmas que foram definidas para a análise da questão 16 do questionário, a fim de possibilitar uma triangulação dos resultados.

Das 94 unidades de sentido, 63,8% das referências encontram-se na dimensão “Oportunidades”. A categoria mais recorrente, apresentando 23,3% das referências, engloba as referências ao “*Feedback*/interação/comunicação” com colegas e professora (tabela 25). Os alunos consideraram que o grupo fechado foi uma experiência “Sem constrangimentos”, apresentando 16,6% das referências. O “Esclarecimento de dúvidas” foi a categoria que apresentou 13,3% das referências; com 11,6% das menções encontramos o “Acesso a recursos de apoio ao estudo”. A possibilidade de usar e praticar a “Língua inglesa” é apontada como oportunidade em 10% das referências. Por fim, com uma frequência de 8,3%, surgem as categorias “Integração de ferramentas da Web 2.0”, “Motivação/interesse/empenho” e “Publicação de trabalhos” (tabela 25).

As referências aos “Constrangimentos” do grupo fechado são mencionadas em 36,2% dos segmentos¹⁴ (tabela 25). A “Insegurança” e o “Acesso ao *Facebook*”, sobretudo na escola, devido à limitação imposta pelo Ministério ou por falta de equipamentos disponíveis, são as categorias com maior frequência, apresentando ambas 29,4%. Perante a perspectiva de comentários constrangedores, o “Receio de errar” obteve 20,6% das referências, seguido pelos 17,7% referentes ao “Domínio da língua inglesa”. Por fim, a categoria menos mencionada é a “Distração”, apresentando apenas 2,9% de frequência (tabela 25).

Tendo em conta as oportunidades que os inquiridos apontaram na questão 16 do questionário (quadro 7), verifica-se que também ao longo das entrevistas as “Oportunidades” referidas apresentaram frequências próximas, à exceção da “Língua inglesa” (21,8% das referências na questão 16, mas apenas 10% ao longo das entrevistas). A categoria “*Feedback*/interação/comunicação” exibiu a frequência mais elevada em ambos os instrumentos de recolha de dados, indicando que, na percepção dos alunos, a possibilidade de obter *feedback* em tempo útil, a interação próxima com a professora e a comunicação que o *Facebook* potencia revelam-se vantagens e mais-valias no uso de um grupo fechado nesta rede social.

¹⁴ No respeitante aos constrangimentos que possam ter sido sentidos na utilização do grupo, sete dos entrevistados não referiram nenhum (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7). No entanto, apontaram possíveis causas. Apenas uma entrevistada assumiu constrangimentos pessoais (E8), por não se sentir segura no domínio da língua inglesa.

Finalmente, no Bloco 3 “Contributo de utilização do grupo fechado na aprendizagem”, foram identificadas 40 unidades de sentido, distribuídas por cinco categorias (tabela 26).

Foram assinalados 18 segmentos de texto a que correspondem 45% das referências com alusão ao contributo em termos de “Aprendizagem/consolidação de conhecimentos” da língua inglesa (tabela 26). A possibilidade de aumentar o seu “Conhecimento digital” é apontada em 22,5% das referências identificadas, a que se segue a “Interação”, nomeadamente com a professora, que aumentou, tendo atingido 17,5% das referências. O contributo em termos de melhoria/aumento da “autoestima/confiança” encontra-se em 10% das referências. Há ainda uma referência pouco significativa (5%): “Motivação/interesse” pela disciplina (tabela 26).

Tabela 26. Bloco 3 - Contributo de utilização do grupo fechado na aprendizagem

Dimensão	Categoria	Frequência	%
Contributo do grupo	Aprendizagem/consolidação de conhecimentos	18	45%
	Autoestima/confiança	4	10%
	Conhecimento digital	9	22,5%
	Interação	7	17,5%
	Motivação e interesse	2	5%
Total		40	100%

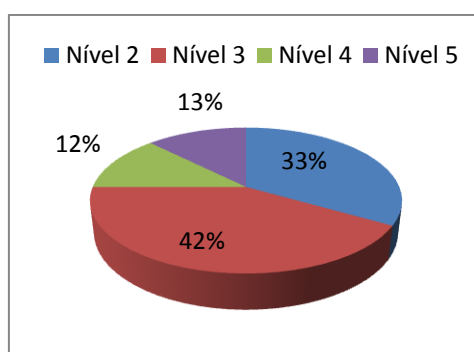
4. Análise dos resultados obtidos na disciplina de Inglês

Feita uma análise de índole qualitativa à forma como o grupo fechado no Facebook foi dinamizado e à perceção que os participantes têm sobre o mesmo, faremos agora uma análise à avaliação que os alunos alcançaram no final do ano letivo, de acordo com os critérios específicos da disciplina¹⁵, definidos e aprovados pelas estruturas intermédias do Agrupamento.

A avaliação constitui-se como um processo regulador do ensino e tem como objetivo espelhar o percurso escolar do aluno, “através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 4), com vista a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A avaliação torna-se, então, a única forma de aferir os conhecimentos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos.

No início do ano letivo, na avaliação diagnóstica, constatou-se que 33,3% dos alunos obtiveram nível inferior a três (quadro 8). A maioria dos alunos obteve nível três (42%). Apenas 12% alcançaram nível quatro e 13% nível cinco (quadro 8).

Quadro 8. Avaliação Diagnóstica: distribuição de níveis

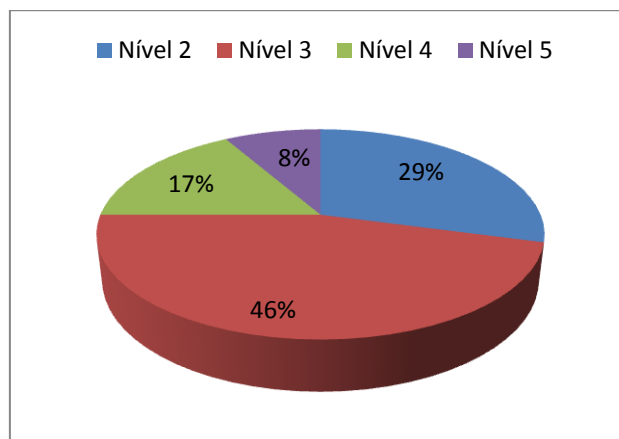


¹⁵ Critérios específicos das línguas estrangeiras para o ano letivo 2013/ 2014, no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho:

Domínios	Cognitivo				Atitudes e Valores		
2º e 3º ciclos Línguas Estrangeiras	Compreensão e Expressão Orais	Leitura	Testes	Outros trabalhos	Comport a-mentos	Interesse / Empenho	Trabalho de casa / Material
	10%	10%	50%	10%	10%	5%	5%

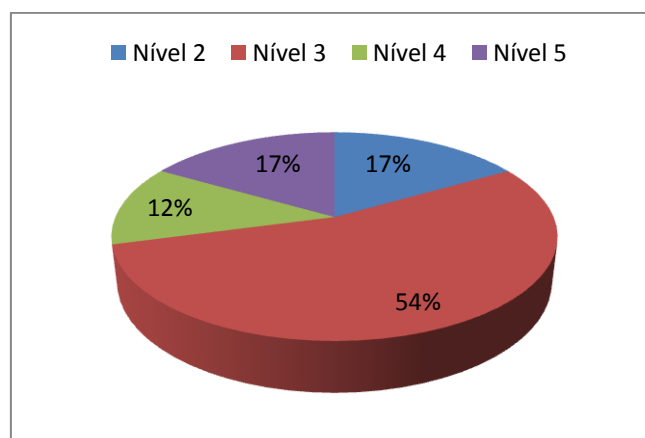
No final do primeiro período, observou-se uma descida de 4% na percentagem dos alunos que obtiveram nível inferior a três e, por conseguinte, uma ligeira subida de níveis três, de 42% para 46% (quadro 9). Há a assinalar uma alteração dos níveis superiores a três, tendo-se registado um aumento de 5% de níveis quatro (17%) e uma descida de 13% para 8% de níveis cinco (quadro 9).

Quadro 9. *Primeiro período: distribuição de níveis*



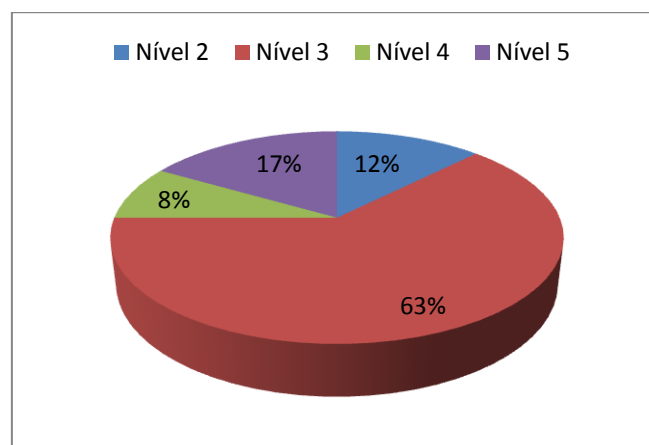
Relativamente ao segundo momento de avaliação, 54% dos alunos situaram-se no nível três (quadro 10). Apenas 17% dos alunos apresentaram, nesse momento, insucesso à disciplina, o que representou uma melhoria de 12%, comparativamente com o primeiro período. É de assinalar, igualmente, uma subida de 9% de níveis cinco (quadro 10).

Quadro 10. *Segundo período: distribuição de níveis*



A melhoria verificada no segundo período veio a consolidar-se no final do ano letivo, tendo 88% dos alunos obtido sucesso à disciplina. Assim, 63% dos alunos alcançaram o nível três (quadro 11), 8% obtiveram bom aproveitamento com nível quatro, e 17% dos alunos atingiram muito bom aproveitamento com nível cinco (quadro 7).

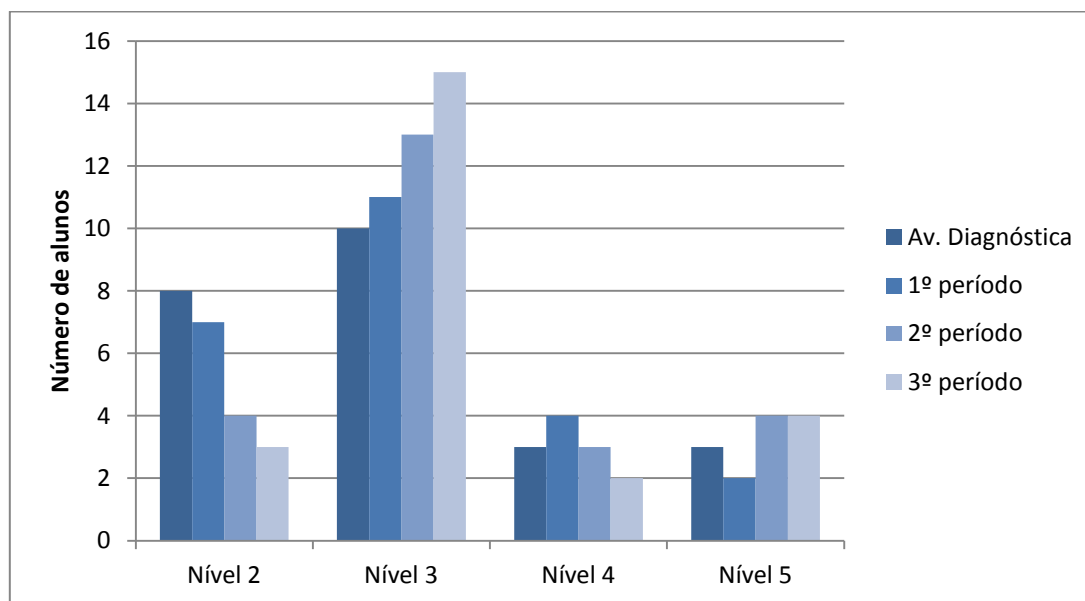
Quadro 11. *Terceiro período: Distribuição de níveis*



Da análise feita, podemos extrair as seguintes conclusões:

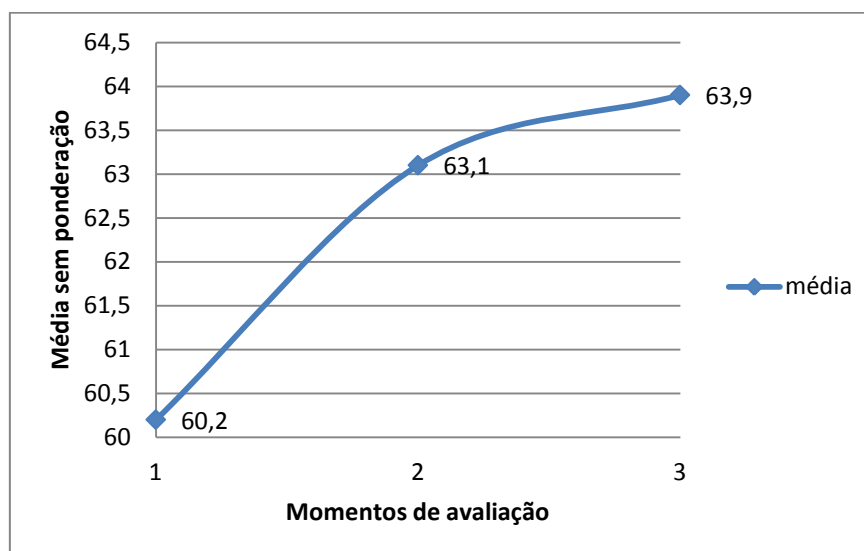
- a turma apresentou um aproveitamento satisfatório com apenas 33,3% de insucesso na avaliação diagnóstica; porém, este veio a diminuir ao longo do ano letivo atingindo, no final do 3º período, apenas 12,5%, isto é, verificou-se um decréscimo de 20,8% de níveis inferiores a três (quadro 12);
- a maioria dos alunos situou-se no nível três, que apresentou uma constante subida ao longo do ano letivo, tendo 62,5% dos alunos atingido este nível (quadro 12);
- o nível quatro apresentou algumas oscilações, com 16,6% dos alunos a obterem este nível no final do primeiro período; no entanto, no final do ano letivo, esse valor baixou para 8,3% (quadro 12).
- o nível cinco apresentou uma ligeira descida no primeiro período face à avaliação diagnóstica; no entanto, verificou-se uma recuperação no final dos segundo e terceiro períodos, com 16,6% dos alunos a obterem este nível no final do ano letivo (quadro 12).

Quadro 12. Resultados à disciplina de Inglês por níveis



No que diz respeito à média global no final de cada período, sem ponderação¹⁶, verificou-se uma subida gradual ao longo do ano letivo de 60,2% para 63,9% (quadro 13), o que indica uma progressão contínua, sendo satisfatório o aproveitamento global da turma.

Quadro 13. Média global no final de cada período



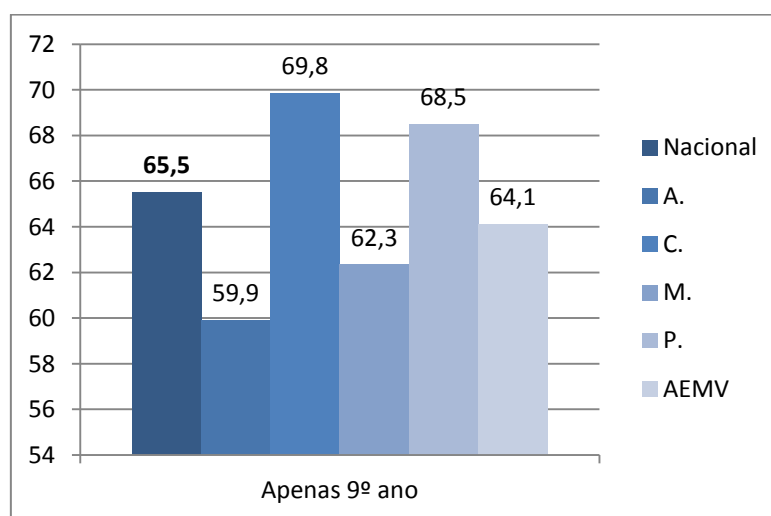
¹⁶ De acordo com os critérios gerais de avaliação em vigor no Agrupamento, a avaliação final dos 2º e 3º períodos é efetuada com ponderação da média obtida nos períodos anteriores. No entanto, não considerámos nesta análise essa ponderação para aferirmos a evolução contínua do desempenho dos alunos.

5. Análise dos resultados da aplicação do teste *Key for Schools*

Feita a análise da avaliação interna à disciplina de Inglês dos participantes neste estudo de caso, debruçar-nos-emos, agora, sobre o desempenho que os mesmos tiveram com a aplicação do teste *Key for Schools*. Foi nosso intuito averiguar se os alunos alcançaram também resultados satisfatórios, num teste de âmbito nacional que cobre as quatro *skills*: leitura, escrita, compreensão oral e interação oral. É sobre os resultados atingidos no teste *Key for School* que se irá centrar a nossa análise.

A nível nacional, a média global do teste, na escala de 0 a 100 pontos, foi de 65,5 (quadro 14).

Quadro 14. *Key for Schools: comparação média nacional com resultados do Agrupamento*



O Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho obteve uma média de 64,1 pontos (quadro 14) com um desvio de -1.4 (tabela 27), ficando ligeiramente aquém dos resultados nacionais. Considerando a escola onde lecionamos (C.), a média foi de 69,8 (quadro 14), com um desvio de 4,3 acima da média nacional (tabela 27). Verifica-se que esta média é igualmente superior à do Agrupamento (64,1) e à das restantes escolas que o constituem, chegando esse desvio a atingir 9,9 (Escola de A.) (quadro 14).

Tabela 27. Key for Schools: desvio à média nacional

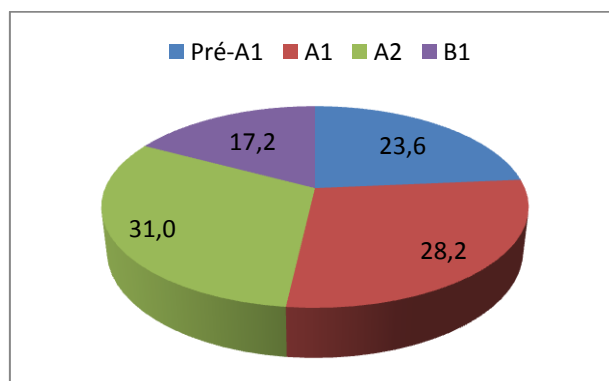
		A.	C.	M.	P.	Total AEMV
Resultados Nacionais	Média					
9º ano	65,5	59,9	69,8	62,3	68,5	64,1
Desvio à média		-5,6	4,3	-3,2	3,0	-1,4

Relativamente à Escola da C., a turma do 9º B, em que lecionámos e que foi alvo do nosso estudo de caso, apresentou uma média de 73,6 pontos, com um desvio à média nacional de 8,1 do Agrupamento de 9,5 e da Escola de 3,7, situando-se sempre acima dos valores de referência (tabela 28).

Tabela 28. Key for Schools: desvio à média global - resultados nacionais/AEMV/Escola da C.

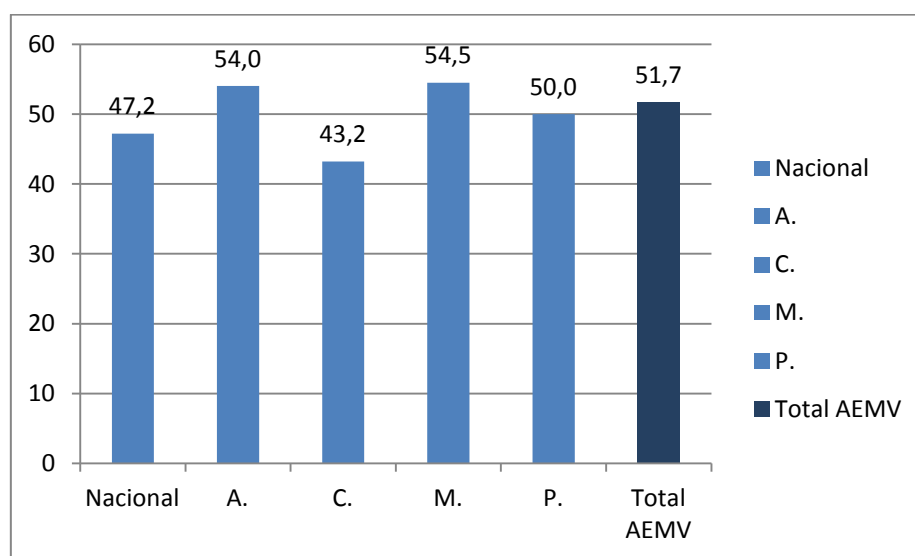
9º B		Desvio Nacional	Desvio AEMV	Desvio Escola
Média	73,6	8,1	9,5	3,7

Considerando os alunos do 9º ano do Agrupamento e observando os resultados, tendo em conta as linhas de corte por cada nível QECR, verifica-se que 23,6% dos alunos obtiveram nível de principiante, correspondente a Pré-A1 (inferior a 45 pontos), e 28,2% obtiveram nível elementar A1 (entre 45 e 70 pontos), perfazendo um total de 51,7% abaixo do nível de referência desejado para o *Key for Schools* (quadro 15).

Quadro 15. Distribuição de níveis QECR no AEMV

Os resultados globais de níveis considerados insatisfatórios situam-se 4,5% acima dos valores nacionais, considerando a totalidade das escolas do Agrupamento. Salienta-se a Escola de A. com os resultados menos satisfatórios, apresentando 54% de níveis Pré-A1 e A1 (quadro 16).

Quadro 16. *Key for Schools: níveis abaixo da referência para o 9º ano (Pré-A1 e A1)*



Em relação ao nível A2, o Agrupamento está ligeiramente abaixo dos resultados nacionais com 31% dos alunos a obterem este nível. Em relação ao nível B1, o Agrupamento situa-se 3,9% abaixo dos valores nacionais com apenas 17,2% dos alunos a atingirem este nível de excelência (tabela 29).

Tabela 29. *Key for Schools: níveis QECR do Agrupamento*

9º Anos	Nacional	A.	C.	M.	P.	Total AEMV
Pré-A1	24,3%	27,0%	11,6%	28,4%	16,7%	23,6%
A1	22,9%	27,0%	32,6%	26,1%	33,3%	28,2%
A2	31,6%	24,4%	41,9%	28,4%	33,3%	31,0%
B1	21,1%	21,6%	14,0%	17,0%	16,7%	17,2%

Comparando a turma do 9º B com os restantes valores de referência, constata-se que, no que concerne aos níveis abaixo dos desejados para o *Key for Schools*, a turma apresentou um total de 36% de alunos a obterem estes níveis, com um desvio de -11,2%, -15,8% e -7,2% relativamente à média nacional, do Agrupamento

e da Escola da C., respetivamente, a que correspondem 4% Pré-A1 e 32% A1 (tabela 30).

O nível Pré-A1 apresenta um valor bastante baixo face aos resultados obtidos, quer a nível nacional (-20,3%), quer do Agrupamento (-19,6%), quer ainda da Escola da C. (-7,6%). O nível A1 situa-se ligeiramente acima da média nacional (9,1%), do Agrupamento (3,8%) mas um pouco abaixo da Escola da C. (-0,6%) (tabela 30).

Tabela 30. *Key for Schools: níveis QECR - desvio aos resultados nacionais/AEMV/ Escola da C.*

	9º A	Desvio Nacional	Desvio AEMV	Desvio Escola	9º B	Desvio Nacional	Desvio AEMV	Desvio Escola
Pré-A1	21,1	-3,2	0,2	9,7	4,0	-20,3	-19,6	-7,6
A1	31,6	8,7	2,0	-0,2	32,0	9,1	3,8	-0,6
A2	47,4	15,8	15,0	6,5	40,0	8,4	9,0	-1,9
B1	0,0	-21,1	-17,3	-13,6	24,0	2,9	6,8	10,0
Pré-A1 + A1	52,6	5,4	2,2	9,4	36,0	-11,2	-15,8	-7,2

Em relação ao nível A2, a turma apresentou valores acima da média nacional (8,4%) e do Agrupamento (9%), mas inferiores à Escola da C. (-1,9%). Contudo, essa diferença pode ser explicada pelo facto de a turma do 9º B apresentar elevada percentagem de níveis B1. Assim, no nível B1, a que corresponde um utilizador independente, a turma está acima dos valores nacionais (2,9%), do Agrupamento (6,8%) e da Escola da C. (10%) (tabela 30). Salienta-se que a outra turma do 9º ano da Escola da C. não obteve qualquer nível B1.

A turma do 9º B revela um desempenho global distribuído pelos quatro níveis considerados, deixando sobressair um maior peso nos níveis A2 (40%) e B1 (24%) (tabela 30), resultados que contrariam a tendência nacional de Pré-A1 (24,3%) e A1 (22,9%), sendo que o nível com maior expressão a nível nacional é o A2 (31,6%) e o nível B1 é o menos representativo (21,1%) (tabela 29).

Em síntese, torna-se evidente que os resultados dos alunos da turma do 9º B se situam francamente acima dos resultados nacionais, do Agrupamento e mesmo da Escola onde estão inseridos.

É possível identificar dois subgrupos com desempenhos muito diferenciados: o primeiro, que representa 36% do total de alunos, integra os alunos cujo desempenho se situa nos níveis Pré-A1 (inferior a 45 pontos) e A1 (entre 45 e 70 pontos), ou seja, abaixo do nível de referência para o teste em apreço (tabela 30). Embora esta percentagem seja significativa, é bastante inferior face aos resultados nacionais. Acresce que apenas um aluno (4%) obteve nível Pré-A1 (tabela 4).

O segundo grupo, que representa 64% (tabela 30), integra os alunos com desempenhos que se podem considerar adequados ou de nível superior ao esperado com a aplicação do teste *Key for Schools*. É de salientar, neste subgrupo, a existência de 24% dos alunos que alcançam o nível B1 (pontuação igual ou superior a 90 pontos – menção *Pass with Distinction*) e ainda 8% dos alunos de nível A2 cujos resultados se situam entre 80 e 89 pontos, a que corresponde a menção *Pass with Merit*, isto é, no total 32% dos alunos desta turma apresentam um nível bastante bom (tabela 4) de resultados alcançados num teste de avaliação externa a nível nacional e certificado internacionalmente pela *Cambridge English Language Assessment*.

Podemos concluir que esta avaliação externa está coerente com a avaliação interna alcançada pelos discentes, confirmando desempenhos bastante satisfatórios na generalidade dos alunos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

Nota introdutória

Completada a apresentação dos resultados da análise dos dados obtidos no decurso da nossa investigação, sustentados nas reflexões emergidas da revisão da literatura efetuada, procederemos à discussão dos mesmos, procurando responder às questões de investigação por nós inicialmente formuladas.

Apontaremos algumas limitações subjacentes à concretização do nosso estudo de caso, assim como alguns entraves na adoção de redes sociais na educação.

Por fim, faremos algumas recomendações quanto a linhas de desenvolvimento para futuros trabalhos na área da rentabilização educativa de redes sociais.

1. Discussão dos resultados

Com esta investigação procurámos compreender em que medida uma turma do 9º ano rentabiliza as redes sociais em prol da sua aprendizagem, nomeadamente da língua inglesa. Tratando-se de um estudo de caso, a leitura dos dados recolhidos apenas teve como propósito conhecer detalhadamente este caso em investigação, sem que daí se procure fazer qualquer generalização.

Uma das nossas questões de investigação inicialmente definidas procurava averiguar

“Com que finalidade utilizam os alunos um grupo fechado no Facebook, criado no âmbito da disciplina de Inglês?”

Através das entrevistas realizadas, dos dados obtidos no questionário e da análise feita ao tipo de publicações no mural do *Facebook*, depreendemos que o grupo fechado no *Facebook* foi dinamizado numa perspetiva de complemento à sala de aula.

Na percepção dos alunos, a finalidade com que recorrem ao grupo prende-se essencialmente com objetivos educativos: o grupo fechado é encarado como um espaço onde podem encontrar informações sobre a disciplina, atividades ou recursos para treinar, reforçar e consolidar conhecimentos, apoio e esclarecimento de dúvidas, trabalhos dos colegas ou ainda partilha de tarefas e interação com colegas e professora. Ao acederem ao grupo com estas finalidades, os alunos consideraram poder praticar a língua inglesa para além da sala de aula.

A potencialidade pedagógica do grupo parece-nos ser a justificação para a atividade registada no mural do grupo fechado, nomeadamente no que diz respeito à visualização assídua dos vários *posts*. O acesso regular ao grupo indica-nos que houve, por parte dos alunos, interesse e motivação na sua atualização com as informações disponibilizadas, na realização das atividades ou tarefas propostas, na exploração dos exercícios interativos, de forma autónoma, sabendo, no entanto, que poderiam ser apoiados pela professora, sempre que necessário. O acesso facultativo mas constante é revelador que existiu por parte dos discentes vontade em usufruir do material partilhado pela professora ou colegas.

Os conteúdos publicados tiveram como propósito expandir o currículo na medida em que foram ao encontro dos temas abordados em sala de aula, contemplando os vários domínios essenciais no ensino e na aprendizagem da língua inglesa.

O grupo fechado possibilitou um contacto frequente com ferramentas da Web 2.0 que os alunos procuraram integrar nos trabalhos de projeto, desenvolvidos e publicados no mural. Através das TIC, os alunos tiveram a oportunidade de construir o próprio conhecimento a nível tecnológico, explorando autonomamente as características das diversas ferramentas, desenvolvendo ao mesmo tempo competências linguísticas, como a compreensão e a expressão, e competências transversais, como pesquisa, seleção, análise e tratamento da informação. O uso de um manancial diversificado de ferramentas serviu de suporte à concretização de trabalhos que conjugaram a língua inglesa e as TIC.

A finalidade pedagógica do grupo fechado foi sempre respeitada. As intervenções revelaram-se adequadas e pertinentes, contribuindo para a discussão dos temas propostos, num clima agradável de companheirismo e interajuda, tendo os seus membros demonstrando cuidados éticos na partilha da informação e respeito pelos membros do grupo. Os alunos tiveram a percepção de que nem sempre respeitaram os direitos de autor, nomeadamente na seleção e no tratamento da informação, ou indicação de fonte onde a mesma foi localizada, mas o comportamento ético e a cidadania digital da turma foram bastante satisfatórios, sem ocorrências de atitudes inadequadas.

A segunda questão de investigação pretendia compreender

“Que tipo de interação existe entre alunos e entre professor/a e alunos num grupo fechado do Facebook, criado no âmbito da disciplina de Inglês”?

A interação no grupo fechado ocorreu de forma síncrona e assíncrona, através de mensagens privadas, comentários ou publicações. O tipo de interação ocorrida corresponde à relação existente na sala de aula, com o intuito de prestar apoio, esclarecimento de dúvidas ou dar *feedback* aos alunos, corrigindo alguns erros ou propondo formas de melhorar os trabalhos, sempre que considerado oportuno. Os comentários dos alunos revelaram respeito pelos temas propostos e foram residuais os pareceres pessoais ou fora do contexto das tarefas, o que indica que os alunos encararam o *Facebook* como um espaço pedagógico.

As publicações foram, na sua maioria, feitas pela professora, já que os alunos assumiram, predominantemente, um papel de observadores, respondendo e interagindo, sobretudo quando uma atividade era proposta.

As publicações voluntárias dos alunos resumiram-se, essencialmente, à partilha de trabalhos, mas verificou-se um esforço para interagirem com colegas e professora, através de comentários. Na percepção dos alunos, há uma preferência por um papel mais interventivo. No entanto, essa atitude não é inequívoca pela análise das publicações no mural que revelam a existência de um papel mais passivo dos discentes, o que nos leva a ter uma percepção contrária à dos participantes neste

estudo, pois consideramos que a maioria dos alunos optou por um papel pouco participativo, usufruindo maioritariamente das informações e publicações no mural.

O grupo possibilitou uma interação entre professora e alunos que é vista como contributo para uma maior confiança, apoio no esclarecimento de dúvidas e melhoria das tarefas realizadas. Existe a perceção de que a possibilidade de interação contribuiu para que os alunos se sentissem confortáveis sempre que o desejassem fazer ou sempre que necessitassem de apoio. Tal como outros estudos (Pollara & Zhu, 2011), também nos foi possível observar que a interação aumentava após os *posts* publicados pela professora.

A questão de investigação seguinte que nos mereceu atenção foi:

“Quais as oportunidades e os constrangimentos da utilização de um grupo fechado no Facebook, na disciplina de Inglês?”

Quer nas respostas dadas no questionário, quer através das entrevistas realizadas, não houve perentoriamente indicação de constrangimentos no uso do grupo fechado. Não obstante reconhecerem a existência de possíveis constrangimentos na utilização do *Facebook*, no âmbito da disciplina de Inglês, os alunos não os assumiram na primeira pessoa. Como utilizadores frequentes desta rede social, não encontraram quaisquer dificuldades a nível tecnológico e demonstraram segurança na sua rentabilização. Apontaram, no entanto, como eventuais obstáculos o receio de errar, dificuldades no domínio do inglês, impeditivo de comunicar, e insegurança, para além de outros fatores externos, como dificuldade ou controlo no acesso ao *Facebook*. Assumiram que outras atividades mais apelativas os pudessem distrair da finalidade do grupo, mas consideraram que a rede social não os distraiu das obrigações escolares.

As respostas obtidas no preenchimento do questionário indicam-nos que alguns alunos sentiram constrangimentos devido a um domínio pouco satisfatório da língua inglesa. Essa dificuldade poderá ser a justificação para algumas publicações de trabalhos não serem acompanhadas de qualquer mensagem ou para o uso da língua materna.

Os alunos destacaram várias oportunidades oferecidas por este ambiente de aprendizagem, por aí encontrarem mais possibilidades de praticarem, consolidarem ou aprofundarem os seus conhecimentos, de interagirem com colegas e professora e poderem comunicar em língua inglesa. Consideraram ainda benéfico a forma de partilhar os seus trabalhos individuais ou em grupo, ao invés de os apresentar pessoalmente. O *Facebook* reveste-se, assim, de um elemento potenciador de divulgação de trabalhos digitais, por permitir uma comunicação mediada pelo computador, o que lhes confere aparentemente mais segurança.

A possibilidade de poderem, autonomamente, reforçar os seus conhecimentos, com exercícios e recursos *online*, levou os alunos a considerarem como oportunidade as novas formas de aprendizagem que o *Facebook* oferece, havendo por parte dos discentes o reconhecimento de que é possível rentabilizar este espaço virtual para desenvolver aprendizagens de forma colaborativa e assumir um papel mais ativo na sua própria aprendizagem.

Por fim, a última questão de investigação à qual procurámos responder foi

“Que atitude e perceção têm os alunos quanto à utilização de um grupo fechado no Facebook para fins educativos?”

Existe por parte dos participantes neste estudo uma perceção positiva em relação ao contributo que o *Facebook* pode ter quando rentabilizado para fins educativos. Esse contributo prende-se com enriquecimento de vocabulário, capacidade de aplicação de conhecimentos, compreensão e expressão. Consideram que a forma como esta rede social foi dinamizada oferece oportunidade de maior treino e prática das matérias lecionadas, que de outra forma não teriam. Contribuiu ainda para aumentar a confiança, o interesse e a motivação pela disciplina e consequente participação nas atividades propostas. Contribuiu igualmente para aumentar os seus conhecimentos não só da língua inglesa, mas também a nível digital.

De um modo geral, os alunos transmitiram uma convicção de que melhoraram o seu desempenho graças à rentabilização da rede social *Facebook* na disciplina de Inglês. Essa perceção é confirmada pela progressão contínua e consequente melhoria

que os alunos apresentaram ao longo do ano letivo. Os dados de avaliação da disciplina de Inglês, referentes à avaliação diagnóstica e aos três momentos de avaliação do ano letivo 2013/2014, demonstram que se verificou um aproveitamento satisfatório, fruto de um progresso significativo, confirmado na subida gradual da média global final.

Estes dados vão ao encontro dos resultados nacionais obtidos com o teste *Key for Schools*, tendo a turma conseguido alcançar resultados francamente acima da média nacional, do Agrupamento e mesmo da Escola da C., isto é, situando-se sempre além dos valores de referência. Esses resultados refletiram-se na atribuição dos níveis *QECR* acima da tendência nacional, com predominância de níveis A2 e B1.

Embora seja nosso entendimento que os resultados obtidos pelos alunos à disciplina de Inglês e no teste *Key for Schools* não possam ser unicamente atribuídos à dinamização do grupo fechado no *Facebook*, certo é que este recurso acompanhou, ao longo de todo o ano, o processo de ensino e aprendizagem e, como tal, os seus efeitos tiveram impacto no aproveitamento dos discentes. Como foi possível demonstrar na análise do mural, o grupo fez parte da vida escolar desta turma e foi aproveitado de forma pedagógica. Os dados disponíveis indicam que, efetivamente, se registou uma progressão e melhoria nas aprendizagens dos alunos, expressas quer na avaliação final, quer na avaliação feita pela *Cambridge English Language Assessment* ao nível de leitura, escrita, compreensão oral e interação oral, isto é, as quatro *skills* desenvolvidas nas aulas de Inglês e que, entre outros domínios, foram tidos em conta na dinamização do grupo.

Face ao exposto, a rentabilização pedagógica de um grupo fechado no *Facebook* pode dar um contributo importante para o desenvolvimento de competências linguísticas e estimular uma aprendizagem autónoma. Consideramos que quando o *Facebook* é implementado de forma pedagógica, poderá ter um impacto positivo no aproveitamento dos alunos, contribuindo, por conseguinte, para a melhoria das suas aprendizagens.

Na percepção dos alunos, estes foram capazes de comunicar em língua inglesa e aumentaram os seus conhecimentos linguísticos graças ao grupo no *Facebook*. Foi possível uma comunicação e interação no grupo fechado quase exclusivamente em inglês. Não obstante incorreções ao nível de léxico, gramática e construção frásica, verificou-se preocupação por parte dos alunos em recorrer a uma linguagem própria de sala de aula, com acuidade e correção linguísticas. Os erros nunca foram impeditivos da compreensão e consequente interação.

Nesta investigação, os alunos demonstraram abertura à realização de aprendizagens num ambiente digital, como o que o *Facebook* proporciona, numa perspectiva de complemento à sala de aula, onde podem desenvolver o seu conhecimento de forma mais ativa, colaborativa e construtiva. Os recursos rentabilizados no estudo autónomo, maioritariamente *online*, terão possibilitado aos alunos reforçar vários domínios que, posteriormente, foram avaliados em contexto de sala de aula e que tiveram repercussão na avaliação.

Entendemos que a dinamização de um grupo fechado, nesta rede social, pode funcionar como complemento à sala de aula, fomentando a comunicação em língua inglesa, para além da escola. Através desta rentabilização pedagógica das redes sociais, os professores podem partilhar recursos e materiais que enriquecem as suas aulas, como apoio suplementar na concretização de tarefas e organização de trabalhos. Este espaço de prolongamento da sala de aula permite ao professor fomentar discussões que desenvolvam o pensamento crítico, desenvolver atividades em regime de trabalho colaborativo, fomentar o uso integrado das TIC na aprendizagem da língua inglesa e desenvolver a responsabilidade ética na criação e publicação de trabalhos digitais. Por sua vez, os alunos encontram oportunidades para aumentar, consolidar ou reforçar os seus conhecimentos, integrando as tecnologias digitais na sua aprendizagem que se quer cada vez mais autónoma.

O desenvolvimento deste estudo de caso envolveu-nos de uma forma nunca antes experienciada. O contacto com os alunos fora da sala de aula e a dinamização do mural, com a necessária produção de materiais ou pesquisas constantes, revelaram-se bastante estimulantes. Partimos para este projeto algo hesitantes por desconhecer a

recetividade dos alunos e se o mesmo traria benefícios pedagógicos possíveis de aferir. Os resultados foram francamente surpreendentes e determinantes para acreditar que este tipo de investimento pode ser aproveitado em prol do processo de ensino e aprendizagem, de modo a adequar as nossas estratégias de atuação às necessidades dos jovens da era digital.

2. Limitações e reflexões sobre o tema em estudo

Apesar do sentimento de satisfação com a implementação deste projeto e o estudo de caso que a partir daí levámos a cabo, não podemos deixar de realçar alguns condicionalismos inerentes ao seu desenrolar. Um deles está relacionado com as opções metodológicas seguidas; o outro prende-se com o facto de ser a professora a própria investigadora. Assim, o grau de subjetividade imprimido às inferências e interpretações poderá ter afetado as conclusões.

Ao procurar implementar o uso pedagógico de redes sociais, enfrentámos alguns constrangimentos gerais. Sentimos que a integração de redes sociais na escola encontra muitos entraves por falta de conhecimento do seu potencial educativo. Na apresentação deste projeto que foi levado a cabo com a turma e apresentado ao conselho de turma, a reação de muitos professores em relação ao *Facebook* é de indiferença e desconfiança em relação aos pares que o utilizam regularmente ou têm os seus alunos como amigos. Há de imediato uma associação negativa, quando se fala nesta rede social e o limite de acesso imposta pelo Ministério da Educação e Ciência foi recebido com alívio. A maioria dos docentes não demonstra abertura quando, numa tentativa vã, procurámos dar a conhecer o que fazíamos com a turma no âmbito deste estudo de caso, nem tão pouco lhe reconhece qualquer valor pedagógico, pois considera que os alunos recorrem ao *Facebook* unicamente para lazer, pelo que o seu uso é mais uma distração na difícil missão de motivar os alunos para a aquisição de conhecimentos.

Outra limitação sentida foi o facto de nem todos os alunos serem possuidores de um perfil no *Facebook*. A inclusão de redes sociais ao serviço do processo de ensino

e aprendizagem não pode ser imposta aos alunos, nem poderá ser tida em conta na avaliação. A criação de perfis nesta rede terá de ser voluntária, o que pode revelar-se como um obstáculo à concretização de projetos da turma, visto que alguns alunos, por opção, não frequentam esses espaços virtuais, como foi o caso de um aluno da turma que nunca se associou ao grupo, embora tenha perfil noutras redes sociais. Nesse caso, o professor terá de encontrar formas alternativas para garantir as mesmas oportunidades a todos os alunos. No nosso caso, isso implicou a replicação da informação publicada no mural através de envio da mesma, via *e-mail*.

Na recolha de dados procurámos munir-nos de elementos factuais que pudessem ou não corroborar a opinião expressa pelos alunos, na medida em que as suas perceções são nada mais do que opiniões e, como tal, subjetivas. Tratando-se, por exemplo, de entrevistas a jovens entre os 14 e 16 anos que nem sempre se sentem confortáveis numa situação de questionamento, a colaboração podia ser de certa forma condicionada. Isso verificou-se, sobretudo, em dois alunos mais tímidos que sentiram constrangimentos e dificuldades em formular as suas opiniões, num discurso hesitante, repetitivo e, por vezes, com pouca clareza de ideias.

No preenchimento do questionário encontrámos, igualmente, um caso que foi preenchido apenas em poucos minutos, o que pode, eventualmente, comprometer a coerência das suas respostas.

Um outro fator que sentimos como limitativo foi o facto de não ser possível mensurar, com exatidão, de que forma o grupo fechado no *Facebook* contribuiu para as aprendizagens dos alunos, ao nível dos vários domínios. Não foi possível compreender, por exemplo, se o vocabulário dos discentes aumentou graças ao grupo, se conseguiram dominar melhor as diversas estruturas gramaticais fruto dos recursos que exploraram ou se a expressão escrita melhorou com as interações e o *feedback* da professora. Tratando-se de um prolongamento da sala de aula, o que é possível avaliar é o produto, expresso na avaliação do final do ano letivo e, como foi o caso, no teste *Key for Schools*.

3. Recomendações para desenvolvimentos futuros

Não poderíamos concluir a nossa investigação sem voltar a refletir sobre o enriquecimento pessoal e profissional que a participação no projeto *Social Media in Learning and Education* (SMILE) da European Schoolnet nos proporcionou e com a qual ficámos, certamente, mais ricos, abrindo-nos novas perspetivas de ensino e rentabilização das potencialidades emergentes da Internet.

A adoção de redes sociais no ensino em Portugal é algo que acontece ainda muito pontualmente, devido à falta de uma visão aberta face às redes sociais e de reconhecimento do seu potencial pedagógico.

Entendemos que não é possível uma mudança de mentalidades sem uma formação adequada, capaz de demonstrar as várias oportunidades e os vários constrangimentos inerentes às redes sociais, e levar os agentes da educação a refletirem sobre as suas implicações educativas. Seria pertinente a realização de estudos que procurassem compreender o impacto que a formação de docentes, no âmbito da utilização pedagógica de redes sociais, pode ter na inclusão das mesmas em contexto letivo e na forma como se promovem e realizam as aprendizagens no século XXI, sobretudo no 3º ciclo, quando os jovens passam a utilizar mais frequentemente as redes sociais.

Tal como defendemos no SMILE, a possibilidade educativa das TIC, em geral, e das redes sociais, em particular, deveria ser debatida nas estruturas pedagógicas intermédias e inserida no regulamento interno e, como tal, deveria fazer parte de uma política de agrupamento. As direções dos agrupamentos deveriam demonstrar recetividade para, junto do corpo docente, fomentar uma discussão desta temática. Entendemos que a adoção de redes sociais não pode ser um ato isolado de um professor, como aconteceu no nosso estudo de caso, mas sim um elemento transversal a toda a escola, pois requer articulação e trabalho de grupo, com responsabilidades compartilhadas. Seria interessante a realização de estudos em

escolas que já revelam essa abertura e no modo como influenciam os docentes na rentabilização pedagógica das redes sociais.

A decisão de adotar as redes sociais para fins educativos só é possível através da preparação prévia dos alunos, de modo a capacitá-los para o seu uso ético, da partilha de informação ponderada e crítica, da avaliação da informação e de uma interação entre os seus membros, baseada no respeito mútuo. O requisito fundamental para manter as crianças e os jovens seguros *online* é oferecer formação adequada para usar ferramentas e serviços de forma responsável. Questões sobre privacidade e cidadania digital são essenciais e devem ser tratadas em contexto letivo para assegurar comportamentos seguros. Conhecendo o importante contributo que as bibliotecas escolares desempenham nesta área, seria relevante a existência de estudos sobre o impacto que essa formação tem na forma como os alunos vivem a sua cidadania digital.

Acreditamos que, enquanto docentes, deveremos manter uma mente sempre aberta a novos desafios e acompanhar as mudanças impostas pela sociedade, cada vez mais influenciada pelo papel que as TIC, em geral, e as redes sociais, em particular, desempenham na vida dos jovens. Não faz sentido ignorar a importância que estas desempenham atualmente, na forma como jovens comunicam e interagem e na forma como facilmente acedem a elas para divulgar conteúdos do seu interesse. É nossa convicção de que, para podermos tirar proveito do potencial educativo destas redes, para motivar e envolver os alunos na construção ativa do seu próprio conhecimento, para preparar os jovens para uma aprendizagem autónoma para além da sala de aula e ao longo da vida, desenvolvendo literacias intrínsecas a uma sociedade cada vez mais digital, teremos, primeiro, de sensibilizar e formar os professores para as potencialidades das tecnologias atuais. Só assim será possível rentabilizar pedagogicamente o *Facebook* ou outras redes sociais e adequar a postura do professor aos interesses e às necessidades dos alunos, de modo a adotar estratégias capazes de os preparar eficazmente para enfrentarem, de forma responsável e crítica, a sociedade digital do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellera, N. A., Ouano, J., Conway, G., Camilotes, L. M., & Doctor, H. M. (2012). The mediating effect of relatedness on Facebook use and self-esteem. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(3), pp. 59–67.
- Acharya, S., & Mohanty, S. (2013). Facebook as a platform for using English language skills among the Indian youth. *Journal of NELTA*, 18(1-2), pp. 1-17.
- Alencar, G. A., Moura, M. R., & Bitencourt, R. B. (2013). Facebook como plataforma de ensino/ aprendizagem: o que dizem os professores e alunos do IFSertão – PE. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(1), pp. 86–93.
- Andersen, T. (2009). Social networking. In Indira Gandhi National Open University (Ed.), *Stride handbook 8 – e-learning* (Vol. 4, pp. 96 – 101). New Delhi, India: Sanjaya Mishra. doi:10.1080/0268051890040113.
- Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies* (pp. 1–415). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511617898.
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), pp. 1093–1106. Retirado de <http://goo.gl/SKOu8>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 .
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Birky, I., & Collins, W. (2011). Facebook: Maintaining ethical practice in the cyberspace age. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25(3), pp. 193–203. doi:10.1080/87568225.2011.581922.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language crassroom: promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 6(1). pp. 1-12.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), pp. 210–230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.

- Cheung, C. M. K., Chiu, P.-Y., & Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook?. *Computers in Human Behavior*, 27(4), pp. 1337–1343. doi:10.1016/j.chb.2010.07.028.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Interviews. In (Routledge, Ed.) *Research methods in education* (pp. 349 – 383). New York: Routledge.
- Costa, C., Rocha, G., & Acúrcio, M. (2004). *A Entrevista*. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>.
- Costa, F. A. (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do séc. XXI. *IV Conferência Internacional de TIC Na Educação*, pp. 293–307. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5878>.
- Costa, F. A. (2010). Metas de aprendizagem na área das TIC: aprender com tecnologias. *I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC*, pp. 931 – 936. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5704>.
- Costa, F. A., & Viseu, S. (2005). Formação – Acção – Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 238–258). Lisboa. Retirado de <http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2012/03/COSTA-F.-VISEU-S.-2008-Modelof@r.pdf>.
- Coutinho, C. P. (n.d.). *O que é análise de conteúdo*. Retirado de <http://goo.gl/Xly0yK>.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221–243.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2ª edição.). California: Sage Publications.
- Cruz, E., Costa, F. A., & Fradão, S. (2012). Política de integração curricular das TIC em Portugal. *EccoS - Revista Científica*, (29), pp. 21–34. doi:10.5585/EccoS.n29.3671.
- Cunliffe, D., Morris, D., & Prys, C. (2013). Young bilinguals' language behaviour in social networking sites: The use of Welsh on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(3), pp. 339–361. doi:10.1111/jcc4.12010.
- Dias, A. M. R. R. (2012). *Colaboração online , a análise de redes sociais e o sucesso académico dos alunos*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Duffy, P. (2011). Facebook or Faceblock: Cautionary tales exploring the rise of social networking within tertiary education. In M. J. W Lee & C. McLoughlin. *Web 2.0-based e-learning*, pp. 284-286. doi:10.4018/978-1-60566-294-7.ch015.
- Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*, (Special Issue), pp. 4–13.

- European Schoolnet. (2013). *Challenges and opportunities for schools and teachers in a digital world . Lessons learned from the 2012 SMILE action research project*. Bruxelas. Retirado de <http://goo.gl/AcYd7j>.
- Fewkes, A. M., & McCabe, M. (2012). Facebook: Learning tool or distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), pp. 92–98.
- Freitas, H., Oliveira, M., Zanela, A., & Moscarola, J. (1999). Método de pesquisa survey. *Tecnologia E Conhecimento Para Decisão*, pp. 1–11. Retirado de <http://goo.gl/lyjDmX>.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. (4ª ed., pp. 63–67).
- Greenhow, C. (2011). Online social networks and learning. *On the Horizon*, 19(1), pp. 4-12.
- Grosseck, G., Bran, R., & Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 1425–1430. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.306.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança* (Coleção C.). Porto: Porto Editora.
- Hazari, S., North, A., & Moreland, D. (2003). Investigating pedagogical value of Wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), pp. 187–199.
- Jonassen, D., & et al. (2008). What is meaningful learning? In Pearson Education (Ed.), *Meaningful learning with technology* (3.ª ed., pp. 1–12). New Jersey: Upper Saddle River.
- Julien, H. (2008). Content analysis. In *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research methods*. Sage Publications, Inc. Retirado de http://www.sage-reference.com/research/Article_n65.html.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), pp. 162–171. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.004.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), pp. 179–187. doi:10.1016/j.iheduc.2010.07.003.
- Kao, P.-C., & Craigie, P. (2014). Effects of English usage on Facebook and personality traits on achievement of students learning English as a foreign language. *Society for Personality Research*, 42(1), pp. 17–24.

- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), pp. 1237–1245. doi:10.1016/j.chb.2010.03.024.
- Lantz-Andersson, A., Vigmo, S., & Bowen, R. (2013). Crossing boundaries in Facebook: Students' framing of language learning activities as extended spaces. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(3), pp. 293–312. doi:10.1007/s11412-013-9177-0.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, C. (2011). E-questionários: utilizando o Qualtrics Research Suite no contexto académico. *Atas do XI Congresso SPCE*.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), pp. 487–504. doi:10.1111/jcal.12007.
- Martín, J. G., & Pessoa, M. T. (2013). Estudos sobre a utilização da Web 2.0 na educação em Portugal (2008-2012). *Educational Technology Research and Development*, 6(1), pp. 51 – 67.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), pp. 1–17. doi:10.1080/03634520601009710.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), pp. 49–65.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Retirado de: <http://goo.gl/BnKAt3>
- Merriam, S. B. (1998). Case studies as qualitative research. In *Qualitative research and case study applications in education* (2-ª ed., pp. 29–43). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2011). As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(2), pp. 25–34.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Despacho normativo N.º 24-A/2012. *Diário da República*, 2ª Série - N.º 236, pp. 4–10.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Metas curriculares de inglês ensino básico: 2.º e 3.º Ciclos*. Retirado de: <http://goo.gl/ONR57B>.

- Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Retirado de: <http://goo.gl/pLZsVd>.
- Ministério da Educação e Ciência. Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares. Portal RBE. (2012). *Aprender com a biblioteca escolar*. Retirado de: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/conteudos/681.html>.
- Ministério da Educação/ GAERI (Coor.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.
- Mitchell, K. (2012). A social tool: why and how ESOL students use Facebook. *Calico Journal*, 29(3), pp. 471–493.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods. *African Sociological Review*, 10(1), pp. 221–230.
- Nunes, E. A. A. C. (2011). *Contributo das TIC na motivação para a aprendizagem da Matemática nos CEF do 3.o ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8775>.
- O'Bannon, B. W., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2013). Using a Facebook group as an educational tool: effects on student achievement. *Computers in the Schools; Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 30(3), pp. 229–247. doi:10.1080/07380569.2013.805972.
- Phillips, L. F., Baird, D., & Fogg, B. (2011). Facebook for educators. Retirado de: [https://www.Facebook.com/safety/attachment/Facebook for Educators.pdf](https://www.Facebook.com/safety/attachment/Facebook%20for%20Educators.pdf).
- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. L. (1993). Survey research methodology in management information systems: an assessment. *I.T. in Government, Center for Research on Information Technology and Organizations, UC Irvine*, 10(2). Retirado de <http://www.escholarship.org/uc/item/6cs4s5f0>.
- Pollara, P., & Zhu, J. (2011). Social networking and education: using Facebook as an edusocial space. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*, pp. 3330–3338.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. Retirado de <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/10748120110424816>.
- Projecto MiudosSegurosNa.Net. (2010). *Declaração de cidadania digital*. Retirado de: <http://goo.gl/qAvwb3>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em ciências sociais*. (5ª ed.), pp. 186–191). Lisboa: Gradiva.

- Rouis, S., Limayem, M., & Salehi-Sangari, E. (2011). Impact of Facebook usage on students' academic achievement: Roles of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), pp. 961–994.
- Saylag, R. (2013). Facebook as a tool in fostering EFL teachers' establishment of interpersonal relations with students through self-disclosure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, pp. 680–685. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.329.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retirado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Siemens, G. (2007). *The network is the learning* [Ficheiro vídeo]. Retirado de: <http://www.youtube.com/watch?v=rpbkdeyFxZw>.
- Siemens, G. (2010). *Teaching in social and technological networks*. Retirado de: <http://www.connectivism.ca/?p=220>.
- Sousa, H., Marôco, J., Sampaio, M. M., Simões, P., Pereira, S., & Castanheira, T. (2014). *Teste Key for Schools Resultados 2014 Sumário Executivo*. Retirado de <http://goo.gl/ZSj6fd>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. (Thousand Oaks, Ed.). Sage Publications.
- The Guardian. (2007). *A brief history of Facebook*. Retirado de: <http://www.theguardian.com/technology/2007/jul/25/media.newmedia>.
- Tsao, C., Chen, I., & Tsai, J. (2010). An action research on promoting nursing students' english-learning motivation through hybrid web-based instruction. *International Symposium on ESP*, pp. 1–18.
- Wang, B.-T., Sheu, T.-W., & Masatake, N. (2011). Evaluating the English-learning of engineering students using the Grey S-P chart: a Facebook case study in Taiwan. *Global Journal of Engineering Education*, 13(2), pp. 1–6.
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), pp. 428–438. Retirado de <http://goo.gl/bMcEZ> doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. Londres: Routledge Falmer.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4.^a ed.). California: Sage Publications.

- Yuan, C., & Gregory, S. (2013). A study on the relationship of Facebook and EFL learners ' personality. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(2), pp. 3–18.
- Zhao, Y. (2010). Technology and the virtual world are the new reality. *21st Century Learners*, (February), pp. 14–17.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Descrição do Projeto

O grupo fechado no *Facebook* foi criado no início do ano letivo 2013/14, tendo sido dinamizado de outubro a junho, numa turma de 9º ano, na disciplina de Inglês, nível cinco. Este espaço, de participação voluntária, foi pensado como complemento à sala de aula, onde professora e alunos poderiam interagir em língua inglesa e onde estes podiam dar continuidade, consolidar ou reforçar aprendizagens realizadas em contexto letivo.

Inicialmente, o grupo tinha acesso aberto para permitir que os alunos fossem adicionados sem a necessidade de serem *amigos* da professora. Não era nossa intenção influenciar os alunos a serem nossos *amigos*, pois, sempre foi nosso intuito salvaguardar a privacidade de cada aluno. Posteriormente, o grupo foi fechado de modo a garantir que apenas os seus membros tivessem acesso às publicações.

A moderação do grupo fechado foi da responsabilidade da professora. Foi criada uma conta neutra para permitir acesso ao grupo sempre que necessário.

Dos 25 alunos que constituíam a turma, aderiram 24. Salienta-se que um aluno não manifestou interesse em integrar este projeto de turma, pelo que não participou no estudo de caso. Uma vez que a participação no grupo fechado era voluntária e, como tal, não tinha impacto na avaliação dos alunos, isso não se tornou um obstáculo à concretização dos nossos objetivos.

No início do ano letivo, realizou-se, juntamente com a diretora de turma, uma reunião com encarregados de educação. Foram apresentados os objetivos do grupo e delineadas as formas de concretização do projeto. Todos os encarregados de educação presentes se mostraram interessados em que os seus educandos participassem nesta experiência. Posteriormente, foi solicitada, por escrito, a respetiva autorização para que os resultados fossem alvo da nossa investigação.

O mural do *Facebook* foi dinamizado ao longo do ano escolar. Os *posts*, maioritariamente em língua inglesa, tornaram-se uma extensão das atividades da sala

de aula, reforçando os conteúdos programáticos com recursos e atividades interativas, permitindo aos alunos praticarem, autonomamente, os vários domínios da língua.

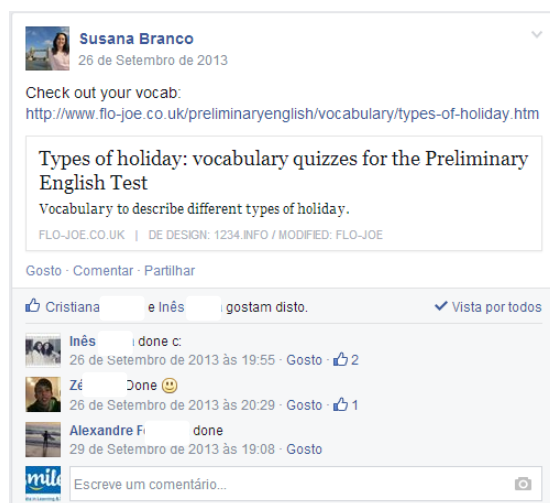


Figura 2: Exemplo de recurso para reforço de vocabulário lecionado em contexto letivo

Por outro lado, foram propostos desafios que levassem os alunos a fazer pesquisas ou a manifestar a sua opinião, relativamente a vários temas dos seus interesses (segurança na Internet, uso das TIC, dependência de telemóveis, bem-estar e aspeto físico, etc.). Foram publicados vídeos e *posts* na sequência de assuntos tratados na aula e que serviram de *follow-up activity*.



Figura 3: Exemplo de proposta de tema para discussão

O mural foi também usado para partilha de informações, esclarecimento de dúvidas e publicação de trabalhos. Sempre que foi solicitado, obrigatoriamente, um projeto ou uma tarefa para casa, estes também podiam ser publicados no grupo, caso os alunos o desejassem.

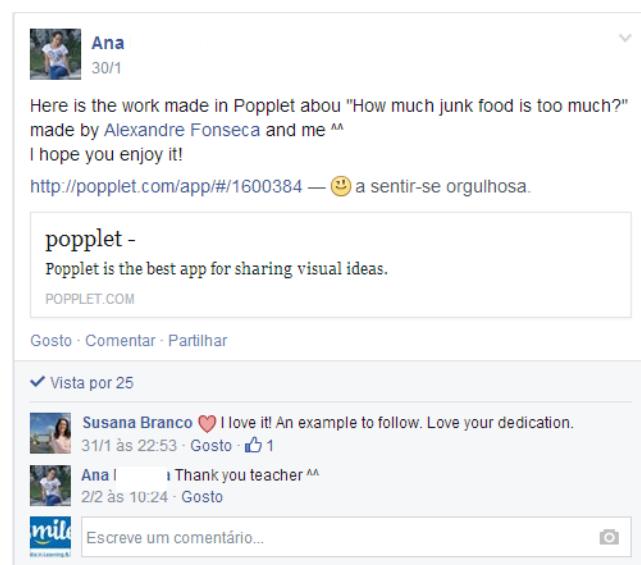


Figura 4: Exemplo de publicação de trabalho criado noutra ferramenta da Web 2.0

O mural serviu ainda para publicação de alguns *posts* lúdicos, mensagens de boas festas ou outras formas de incentivar a interação entre alunos e professora.

Sempre que sentiram necessidade, os alunos usaram o grupo para solicitar apoio ou esclarecimento de dúvidas, optando nestes casos, maioritariamente, pelo uso da língua materna.



Figura 5: Exemplo de pedido de esclarecimentos de dúvidas/apoio

A par do uso do *Facebook* para a aprendizagem do Inglês, houve o cuidado de fomentar uma partilha segura e responsável de informação, respeitando os direitos de autor e incentivando a partilha de trabalhos próprios e criativos, capazes de espelharem o progresso do aluno.



Figura 6: Exemplo de chamada de atenção para a cópia integral de informação

Em contexto de aula, através de *posts* informativos ou comentários, houve preocupação de incutir uma atitude crítica perante as tecnologias, apelando ao seu potencial educativo, desde que utilizadas de forma responsável e produtiva.

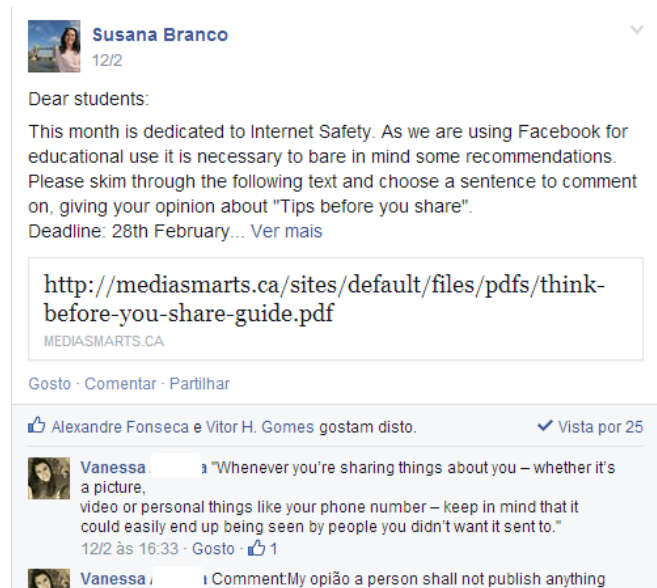


Figura 7: Exemplo de publicação para fomentar a reflexão sobre os riscos da Internet

O recurso ao grupo nas aulas de Inglês foi muito pontual, privilegiando-se uma participação voluntária, sempre que o aluno sentisse interesse em aprofundar os seus conhecimentos ou necessidade de consolidar as aprendizagens.

O facto de o acesso ao *Facebook* ter ficado recentemente limitado ao período da tarde, na escola, pode ter condicionado, eventualmente, algum acesso ao grupo. Todavia, o tempo livre dos alunos incidia maioritariamente no período da hora de almoço e final da tarde. Para além disso, a grande maioria dos alunos apenas acedia ao grupo em casa, ao final da tarde ou à noite, como era possível verificar pela hora em que havia registo de atividade.

Apêndice 2 – Questionário

Questionário

Atitudes e Perceção dos alunos sobre a rentabilização do grupo Fechado SMILE no Facebook na disciplina de Inglês

No âmbito de uma investigação a desenvolver no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, gostaria que respondesses a um conjunto de questões com o objetivo de caracterizar o tipo de utilização que fazes do Grupo Fechado SMILE criado no Facebook.

As respostas permitirão conhecer com mais detalhe a tua perceção sobre a utilização do Facebook no âmbito da disciplina de Inglês e sobre a forma como a sua rentabilização tem impacto nas tuas aprendizagens.

Por favor, responde a todas as questões, mesmo àquelas que consideres redundantes. Como não há respostas certas ou erradas, peço-te que respondas com base na tua “primeira impressão”.

O tempo previsto para completar o questionário é de cerca de 15 minutos.

As tuas respostas são confidenciais.

Muito obrigada pela tua colaboração!

SECÇÃO I – DADOS PESSOAIS

1. Quantos anos tens? _____

2. Género?

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Há quanto tempo tens conta no *Facebook*?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ Mais de 3 anos

4. Com que regularidade acedes ao *Facebook*?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

5. Onde acedes normalmente ao *Facebook*? Assinala todas as opções adequadas à tua situação. Podes ainda acrescentar outra possibilidade de resposta no local que existe para o efeito.

- ☐ Na escola
- ☐ Na biblioteca (até à data em que o acesso foi cortado pelo Ministério)
- ☐ Nas aulas de Inglês (até à data em que o acesso foi cortado pelo Ministério)
- ☐ Em casa
- ☐ Noutros locais. Quais?

6. Com que regularidade acedes ao Grupo Fechado SMILE no *Facebook*?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

7. Com que finalidade acedes ao Grupo Fechado SMILE no *Facebook*? Assinala todas as opções adequadas à tua situação. Podes ainda acrescentar outra possibilidade de resposta no local que existe para o efeito.

- ☐ Ler informações da professora
- ☐ Utilizar os recursos disponibilizados
- ☐ Interagir com os colegas
- ☐ Interagir com a professora
- ☐ Partilhar trabalhos ou recursos
- ☐ Ler/ver os trabalhos dos colegas
- ☐ Participar nas atividades propostas
- ☐ Colocar dúvidas/pedir esclarecimentos
- ☐ Outra. Qual?

SECÇÃO II – Uso do Grupo Fechado SMILE no *Facebook*

A - Assinala a opção que melhor representa o teu sentimento, de acordo com a seguinte escala:

1 = Discordo totalmente ----- 5 = Concordo totalmente

Aprendizagem	1	2	3	4	5
1. O recurso ao <i>Facebook</i> contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina de Inglês.					
2. Melhorei os meus conhecimentos de Inglês devido à implementação do Projeto SMILE – uso do <i>Facebook</i> - na disciplina de Inglês.					
3. Recorri aos materiais e recursos disponibilizados no Grupo SMILE.					
4. Os recursos partilhados no <i>Facebook</i> ajudaram-me a atingir os objetivos da disciplina.					
5. As atividades no Grupo SMILE permitiram-me uma participação nas atividades da disciplina, fora da sala de aula.					
6. Os recursos partilhados permitiram-me aplicar os conhecimentos novos, noutras situações.					

7. A utilização do <i>Facebook</i> alterou a minha forma de encarar as possibilidades de aprender online.					
8. O meu nível de conhecimento da língua inglesa inibiu-me de participar ativamente no Grupo SMILE em língua inglesa.inibiu-me de participar ativamente no Grupo SMILE em língua inglesa.					

Motivação	1	2	3	4	5
9. Os benefícios da utilização do <i>Facebook</i> justificaram o tempo e esforço que dediquei.					
10. Senti interesse em participar nas várias atividades.					
11. Gostaria de utilizar o <i>Facebook</i> em mais disciplinas.					
12. Gostaria de continuar a beneficiar de projetos semelhantes ao SMILE.					
13. O recurso ao <i>Facebook</i> aumentou o meu empenho na disciplina.					
14. A utilização do <i>Facebook</i> distraiu-me das minhas tarefas escolares.					
15. Quando utilizo o <i>Facebook</i> encontro outras tarefas mais estimulantes do que interagir no Grupo.					
16. O facto da participação no Grupo SMILE não ter impacto na avaliação diminuiu a minha interação no Grupo.					

Interação com colegas	1	2	3	4	5
17. Gostei de partilhar os meus trabalhos no Grupo.					
18. Os trabalhos dos alunos publicados no <i>Facebook</i> permitiram uma maior interação com os colegas.					
19. Interagi com os meus colegas através do Grupo do <i>Facebook</i> .					
20. Consultei os recursos partilhados pelos meus colegas.					
21. A utilização do <i>Facebook</i> aumentou o trabalho colaborativo com os meus colegas.					
22. Consegui interagir no Grupo em língua inglesa.					
23. Prefiro apenas observar os posts no Grupo SMILE, sem intervir.					
24. Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte dos colegas.					

Interação com a professora	1	2	3	4	5
25. O uso do Grupo do <i>Facebook</i> tornou-me mais confiante para interagir com a professora.					
26. Sempre que necessário, esclareci dúvidas através de posts, mensagens ou <i>chat</i> com a professora.					
27. Gostei de receber <i>feedback</i> da professora aos meus trabalhos ou posts.					
28. Consultei informações e materiais publicados pela professora.					
29. A utilização do <i>Facebook</i> aumentou a aprendizagem colaborativa com a professora.					
30. Obtive sempre resposta da professora às minhas questões					
31. Preferi não estabelecer contacto com a professora através de <i>posts</i> , mensagens ou <i>chat</i> .					
32. Senti-me desconfortável quando o que publicava não obtinha reação por parte da professora.					

Tecnologia	1	2	3	4	5
33. O funcionamento do Grupo Fechado no <i>Facebook</i> foi fácil de entender.					
34. Os benefícios de usar o Facebook superaram as dificuldades técnicas que surgiram.					
35. Foi fácil navegar através de informações e comentários no <i>Facebook</i> .					
36. O <i>Facebook</i> serviu de ponto de partida para explorar outras ferramentas e usá-las nos meus trabalhos.					
37. A utilização do Grupo Fechado melhorou os meus conhecimentos sobre as potencialidades de algumas ferramentas digitais.					
38. Produzi trabalhos criativos com recurso a ferramentas da Web 2.0 como o Glogster, Prezi, Popplet, Voiki ou outras e publicá-los no Grupo.					
39. O <i>Facebook</i> é mais apelativo que o <i>Moodle</i> .					
40. O <i>Facebook</i> não deveria estar bloqueado na escola para fins educativos.					

Questões éticas	1	2	3	4	5
41. Respeitei as finalidades e os objetivos do Grupo SMILE, no <i>Facebook</i> .					
42. Respeitei os colegas e a professora no Grupo SMILE.					
43. Antes de publicar no <i>Facebook</i> , ponderei se os meus posts tinham conteúdo, interesse e eram adequados às finalidades do Grupo.					
44. Utilizei uma linguagem apropriada nos meus <i>posts</i> .					
45. Sempre que necessário, avaliei a informação que localizei e fiz referências bibliográficas.					
46. Respeitei os direitos de autor.					
47. Senti segurança na partilha de informação e comentários na utilização do Grupo Fechado no <i>Facebook</i> .					

B - Oportunidades e constrangimentos na utilização do Grupo Fechado Smile no Facebook

1. Sentiste dificuldades ou constrangimentos na utilização do Grupo Fechado SMILE no *Facebook*?

Sim Não



Se respondeste sim, indica que tipo de constrangimentos ou dificuldades sentiste:

2. Vês vantagens e oportunidades na utilização de um Grupo Fechado no *Facebook* para a promoção da aprendizagem da língua inglesa?

Sim Não



Justifica a tua resposta.

Apêndice 3 – Transcrição de uma entrevista¹⁷

Entrevista 6

Entrevistado: AMD, aluna da turma B, do 9º ano, da Escola EB 2, 3 DJSB

Entrevistador: Susana Paula Malva Branco

Tipo de Entrevista: Presencial

Data: 21 de maio 2014

Local: Biblioteca Escolar

Duração: Cerca de 7 minutos e 30 segundos

Registo: Áudio através de *software* Audacity

SB: Olá M. Não me enganei desta vez¹⁸...

E6: Olá. Não...

SB: Podes apresentar-te brevemente?

E6: Sim, o meu nome é AMD. Tenho 15 anos. Sou da C.... e... acho que é isso.

SB: E estás no 9º ano.

E6: Exatamente. Estou no 9º ano.

SB: Estamos aqui para conversar um pouco sobre o Grupo fechado SMILE no *Facebook*, rentabilizado no âmbito da disciplina de Inglês. AM., és capaz de me apontar os motivos que te levam a participar no Grupo SMILE?

E6: Essencialmente, é por causa da avaliação.

SB: É obrigatório?

E6: Não, mas mostra que sou interessada, empenhada. A professora põe lá tarefas para nós fazermos e eu tento sempre realizar as tarefas que a professora põe. Penso

¹⁷ As restantes entrevistas encontram-se em CD que acompanha a dissertação.

¹⁸ A AMD é irmã gémea idêntica de outra aluna da turma.

também que, de alguma maneira, é para desenvolver a minha expressão. Eu a falar e a interagir com outras pessoas não sou tão boa. Acho que sou melhor, por exemplo, a escrever... textos e assim. Por isso, também desenvolve mais a minha expressão, falar com os outros em inglês e de expressar a minha opinião na hora... e essas coisas assim, interagir com outras pessoas.

SB: Já apontaste algumas finalidades. És capaz de apontar outras finalidades com que utilizas o Grupo? Já disseste que era para melhorar a tua escrita. Para que mais?

E6: Ahmm... para tirar algumas dúvidas, de vez em quando, quando surgem. Também utilizo para interagir com os colegas. Gosto... uma das minhas partes favoritas do Grupo SMILE é interagir com os outros colegas, em inglês. Ahmm... basicamente, como eu tinha dito, para melhorar essas minhas capacidades, para ver as propostas de tarefas e informações que a professora põe no Grupo SMILE, para estar sempre atualizada e para tentar fazer sempre tudo.

SB: Consegues apontar alguns aspetos positivos na utilização deste Grupo?

E6: Sim... acho que desenvolveu, de alguma maneira, a interação entre os colegas. Nós interagimos muito mais uns com os outros em inglês. Depois, isso nas aulas também se reflete. Como interagimos em casa, depois estamos muito mais à-vontade nas aulas. Pronto e já não temos tanta vergonha de pôr o dedo no ar e falar porque os colegas sabem como é que nós interagimos porque nós já o tínhamos feito no Grupo SMILE. Acho que é uma maneira de nós nos sentirmos mais à-vontade de fazê-lo. Pronto. Basicamente é isso, a interação. Também é importante nós nos sabermos exprimir e essas coisas em inglês. Acho que também é um dos muito bons motivos para participarmos no SMILE...

SB: Alguns aspetos negativos?

E6: Aspetos negativos, pois... Ahmm. Eu não vejo assim grandes aspetos negativos. Pelo menos da minha parte, até agora, foi tudo positivo. Não sei...

SB: Alguns fatores que podem levar alunos a não participarem tão ativamente?

E6: Se calhar alguns comentários que os colegas possam fazer...

SB: Os comentários são impróprios?

E6: Que eu tenha visto até agora?! Acho que não. Há sempre aqueles que gozam na brincadeira, mas penso que depende de pessoa para pessoa, não é? Outras pessoas podem ressentir-se de alguns comentários, outras não. Não sei, depende a quem é dirigido esse comentário...

SB: Então os comentários podem ser inibidores?

E6: Podem!

SB: Mais algum fator que possa inibir os colegas? Sentes-te inibida com alguma coisa?

E6: Eu não! Às vezes estou naquela coisa se *posto* ou não *posto*. Não sei se está correto, se não está... se a minha escrita está boa, se não...

SB: O receio de falhar pode ser inibidor?

E6: Exatamente!

SB: O objetivo é melhorar o inglês, por isso...

E6: Exatamente.

SB: Se falharem... é por isso que devem praticar para ultrapassarem as vossas falhas. Na tua opinião, M., achas que este tipo de estratégia contribui para melhorar a tua aprendizagem?

E6: Sim, sem dúvida. Este ano senti que desenvolvi mais a minha expressão. O Grupo SMILE foi um fator que me ajudou. Eu dou o exemplo quando fizemos aqueles *cartoons*. Eu até pus um. Achei interessante essa parte de nós comentarmos sobre a utilização da Internet e das tecnologias. Depois refletiu-se no teste que eu a fazer o comentário, na composição, estava muito mais à-vontade porque já o tinha feito antes no Grupo SMILE.

SB: Para além da língua inglesa? Achas que desenvolveu em ti outras competências?

E6: Sim, se calhar tornei-me menos... daquelas pessoas que *posto?*, não *posto?*... *posto?*, não *posto?*... daquelas pessoas que estão muito indecisas em fazer as coisas. Ajudou-me a interagir mais com os meus colegas, esta turma era nova. Certos colegas eu não conhecia. Talvez o Grupo SMILE tenha sido uma maneira de interagir mais com os colegas que eu não conhecia bem. Noutras disciplinas, acho que também é bom.

Por exemplo, quando vamos ao *Facebook* há sempre aquela coisa de ir ver ao Grupo SMILE, ver o que há de novo e assim. De qualquer maneira estamos sempre interligados a essa disciplina. É uma maneira de... pronto... não esquecer alguns conteúdos, na minha opinião. Agora os miúdos estão sempre ligados ao *Facebook* e é uma maneira de... nós...

SB: Já que estás ligada, vais ver o que está a acontecer...

E6: Extamente. Fazemos o que gostamos e estamos a beneficiar com isso.

SB: Muito bem. Mais alguma coisa que queiras referir. Algum aspeto de que não tenhamos falado?

E6: Não, acho que...

SB: Alguma crítica? Alguma sugestão?

E6: Para continuar, sem dúvida. Ajudou-me. Até na publicação de trabalhos, interação com os colegas como já tinha dito. Creio que, se continuar, vai ajudar muitos mais.

SB: Está bem. Em termos de tecnologias, achas que te ajudou a desenvolver os teus conhecimentos?

E6: Sim, em trabalhos que fizemos noutros suportes. Com o *Facebook* já sabia trabalhar. Trabalhos propostos pela professora com outros...

SB: Ferramentas...

E6: Exatamente... que vamos postando no *Facebook*. Havia lá algumas que eu não fazia ideia que existiam. Ao utilizá-las, isso enriquece o nosso trabalho, a própria apresentação. Também é muito útil. Pronto.

SB: Obrigada.

Apêndice 4 – Síntese das oito entrevistas

O primeiro entrevistado, PA, utiliza o grupo no *Facebook*, por ser mais prático do que recorrer a outras plataformas LMS, como o *Moodle*, e por saber que aí encontra “ideias e conselhos”. Recorre ao grupo sobretudo para se inteirar de informações úteis relacionadas com a disciplina (“*novidades dos exames*”), publicar e/ou ver trabalhos.

Como oportunidades, o PA salienta que o grupo possibilita novas formas de realização e apresentação de trabalhos em língua inglesa, reduzindo o “*stress*” de os partilhar, pois permite desenvolver “*um pouco mais de confiança*”. O trabalho realizado no grupo, incluindo novas ferramentas, foi “benéfico” e levou os alunos a empenharem-se nas atividades, frisando o entrevistado que “*se não tivéssemos isto, não se empenhavam tanto*”. O *feedback* dado pela professora ajudou à realização de melhores trabalhos, na opinião do PA.

Como constrangimentos na utilização do grupo, o entrevistado referiu o facto de nem todos os alunos serem utilizadores regulares do *Facebook* e o facto de os pais considerarem que os seus educandos estão sempre na rede social.

Em termos de contributo, o entrevistado 1 destaca a motivação e o interesse pela disciplina. Frisa que a partilha dos trabalhos dos colegas ajuda a melhorar os seus e que o uso da língua inglesa é uma “*mais-valia*” por preparar os alunos para o futuro mercado de trabalho, “*porque não sabemos onde vamos estar quando formos mais velhos e se calhar vamos precisar de ir para um país estrangeiro. E é o inglês que vamos ter de usar*”. Na opinião do PA, o *feedback* dado pela professora no grupo contribuiu para um desempenho melhor.

O segundo entrevistado, AF, refere que o *Facebook* é um complemento à aula, mas frisa que o facto de a participação no grupo ser facultativa é facilitador. Utiliza o grupo, porque acha importante poder comentar as publicações em língua inglesa e gosta de ver o que os colegas publicam. Acrescenta que recorre ao grupo “*para fins*

educativos, para esclarecer dúvidas de inglês” e para publicar ou ver trabalhos dos colegas.

Como oportunidades do grupo no *Facebook* o entrevistado 2 salienta que “*o facto de podermos esclarecer dúvidas a qualquer hora, é bastante positivo*”. Para o AF, os recursos partilhados pela professora ajudam “*a rever ou a estudar*” e a comunicação entre ele e os colegas “*sobre as aulas de inglês*” é mais fácil por não ser “*de cara a cara*”. No seu entender, não existem quaisquer constrangimentos na utilização do grupo.

Para o AF, o contributo do grupo na sua aprendizagem é óbvio, nomeadamente devido ao “*esclarecimento de dúvidas, aprendizagem de novo vocabulário com os [s]eus colegas, [aos] posts que a professora ou os (...) colegas colocam (..) [aos] trabalhos... [aos] sites que a professora manda visitar*” que ajudam a compreender os conteúdos. A participação no grupo possibilitou-lhe ainda o conhecimento de novas ferramentas para a realização dos trabalhos.

A terceira entrevistada, IF, utiliza o *Facebook* por “*querer obter melhores resultados*”, para expor dúvidas, aproveitar alguns recursos e fazer os exercícios partilhados pela professora.

Como oportunidades deste grupo, a IF salienta a interação que possibilita o desenvolvimento da expressão [escrita], bem como o facto de ter ao seu dispor mais exercícios *online* para praticar os conteúdos.

A entrevistada 3 não sente qualquer constrangimento no uso do grupo, a não ser a recente limitação de acesso à rede social na escola. Considera que alguns alunos possam desta forma ver inviabilizado o seu acesso ao grupo se não tiverem Internet em casa. Para a IF, a timidez, o “*medo de errarem*” ou receio de colocar dúvidas poderão ser constrangimentos no uso do grupo no *Facebook*.

A rentabilização do grupo contribuiu para que a entrevistada 3 se sentisse mais “*motivada a trabalhar com as tecnologias do que simplesmente (...) com o suporte do livro*”. Considera que consolidou melhor os seus conhecimentos e aprendeu “*novas expressões através dos comentários dos (...) colegas e de exercícios*”. Sentiu que

através do grupo teve a possibilidade de interagir mais com a professora e os colegas. Serviu ainda para *“dar rentabilidade em termos de utilização do Facebook e conseguiu trabalhar melhor com a tecnologia”*.

O entrevistado 4, JF, recorre ao grupo no Facebook porque gosta de *“socializar com a stora e os colegas”*, participando e comentando as publicações do mural. No seu entender, esta forma de comunicação mediada pelo computador confere mais conforto na interação entre os seus membros. A utilização que faz do grupo é sobretudo para consultar as publicações e propostas de trabalhos, e para dar a sua opinião na interação com os colegas.

Como oportunidades do grupo, o JF salienta *“que o SMILE é um bom sítio onde as pessoas podem partilhar as suas ideias, conversar com os seus colegas”*, assim como a quantidade de interações que as várias publicações suscitam. Por outro lado, considera como constrangimentos na sua utilização o facto de alguns alunos com menos capacidades não se sentirem à vontade em usar a língua inglesa e, por isso, se sentirem inibidos em errar.

Embora não considere que a participação no Facebook tenha tido grande impacto na sua aprendizagem (o JF é muito bom aluno), sentiu-se mais motivado em participar ativamente no grupo e reconhece que aprendeu *“coisas novas”*. Sentiu-se também *“mais à vontade para poder comunicar em inglês com a turma”*. É da opinião que, de um modo geral, houve muita interação, salientando que alguns colegas mais reservados também participaram nas discussões, não obstante *“alguns alunos ainda não participam tanto quanto deviam porque ainda não devem estar tão à-vontade”*.

O entrevistado 5, RM, vê o grupo no Facebook como um *“projeto (...) inovador e interessante”*, uma vez que *“é uma maneira fácil de interagir não só com a professora mas também com os colegas”*. Utiliza-o para *“esclarecer dúvidas, enquanto não estamos no período de aula, e para apresentar os (...) trabalhos à turma”*.

O RM aponta como oportunidades do grupo *“o esclarecimento de dúvidas fora da sala de aula, (...) a fácil apresentação dos trabalhos (...), a interação com a professora e com os amigos”*. Também o uso da língua inglesa é vista como uma

oportunidade por este entrevistado e mesmo recorrendo a outras ferramentas, como, por exemplo, o Google Tradutor, ajuda “*a criar mais vocabulário para a disciplina*”. Na sua opinião, o grupo ajuda a desenvolver as competências dos alunos, não encontrando, por isso, quaisquer aspetos negativos na sua utilização. Refere, porém, como constrangimento o acesso por vezes dificultado aos computadores na escola, quando pretende entrar no grupo.

Como contributo para a sua aprendizagem, o entrevistado 5 destaca o interesse pela disciplina que o grupo fomenta, assim como o vocabulário que conseguiu adquirir e dúvidas que viu esclarecidas, “*enquanto não estava... na aula*”. Considera que também contribuiu para aprender mais sobre tecnologias, enquanto interagia através do computador.

A entrevistada 6, AMD, utiliza o grupo fechado no *Facebook* por causa da avaliação, embora a participação seja voluntária. Por isso, procura manter-se atualizada sobre as informações publicadas e tarefas propostas. No grupo, a AMD refere que pode desenvolver a sua expressão escrita através da interação com os colegas, em língua inglesa. Também recorre ao grupo para esclarecer dúvidas.

Como oportunidades do grupo, a AMD destaca que é uma possibilidade de estar sempre interligada à disciplina e reforçar alguns conteúdos. Na sua opinião, é uma forma de fazer o que gosta (aceder ao *Facebook*), enquanto está a beneficiar em termos de aprendizagem. Embora pessoalmente não veja quaisquer constrangimentos na utilização do grupo, sublinhando que para si “foi tudo positivo”, a AMD aponta como eventual fator inibidor de participar no grupo os “comentários que os colegas possam fazer”, uma vez que alguns alunos “podem ressentir-se de alguns comentários”. Um outro fator é o receio de falhar.

Relativamente ao contributo que o grupo teve na sua aprendizagem, a entrevistada AMD considera que o grupo SMILE ajudou a melhorar a sua expressão escrita, aumentando a sua segurança em atividades de avaliação. Contribuiu ainda para a interação com os colegas, sublinhando que desta forma os alunos interagiram “muito mais uns com os outros em inglês”, o que se refletiu depois nas aulas onde os alunos se sentiram mais à vontade para falar. O grupo contribuiu ainda para alargar os

seus conhecimentos de ferramentas úteis que enriquecem a apresentação de trabalhos.

O entrevistado 7, SA, utiliza o grupo porque *“ajuda a compreender melhor as matérias”*. Quando acede ao grupo é para *“ver as publicações, para fazer trabalhos”* e encontrar apoio sobre os conteúdos abordados. Refere ainda que recorre ao grupo *“para falar, interagir ou perguntar alguma coisa à professora”*.

Como oportunidade do *Facebook*, o SA refere que, ao usarem o grupo, os alunos podem aprender. Como constrangimentos de utilização do *Facebook*, o SA indica que *“só se as pessoas se distraírem e não estiverem com atenção ao Grupo e forem só para o Facebook”*. O entrevistado 7 não vê quaisquer constrangimentos em participar no grupo, uma vez que a comunicação é mediada por computador, pelo que *“não há motivos para ter receio de postar alguma coisa. Mesmo que haja críticas, temos de aprender a lidar com isso”*. Embora seja um aluno com dificuldades a inglês, o SA não considera que o domínio da língua inglesa esteja relacionado com a participação, sublinhando que tenta *“fazer os possíveis, nem que seja pouco para publicar”*.

No que diz respeito ao contributo que o grupo no *Facebook* deu para a sua aprendizagem, o SA refere que melhorou o domínio da língua inglesa já que procurava resolver os exercícios partilhados pela professora, pois considerava-os *“um apoio para o estudo”*. Teve ainda a oportunidade de ficar *“a conhecer melhor os problemas na Internet”* e diversificar a apresentação de trabalhos com recurso a outras ferramentas.

A entrevistada 8, BR, recorre ao grupo no *Facebook* porque gosta de usar a Internet e as redes sociais. Utiliza-o *“por causa dos recursos que a professora lá deixa, por exemplo, os exercícios ou apresentações”* que rentabiliza para estudar. Também utiliza o grupo para comunicar, consultar os comentários dos colegas e aprender com eles.

Quanto às oportunidades do grupo, a BR indica que permite aprender a usar a Internet e ver que não é só para jogos e comunicação que ela serve, mas também para estudar. Dado tratar-se de um grupo fechado, na sua opinião, os alunos podem sentir-

se mais confortáveis para comunicar e aprender uns com os outros. A BR não aponta aspetos negativos ao grupo, mas considera que a falta de à-vontade e o receio de ser ridicularizado possam ser constrangimentos na participação no grupo. Também as dificuldades na língua inglesa e o medo de errar podem, na sua opinião, ser fatores inibidores.

Em termos de contributo na sua aprendizagem, a entrevistada BR salienta que o grupo *“foi bem aproveitado (...) para mais aprendizagem”*. Na sua opinião, tratou-se de *“um meio para saber mais e aprender mais, não só inglês”*, uma vez que lhe permitiu também alargar os seus conhecimentos na área das tecnologias, pelo que considera que aproveitou bem o grupo para aprender. Acentua que utilizou *“as ferramentas que a professora foi dando para a [sua] aprendizagem, não só por ter curiosidade em experimentá-las mas também por querer (...) alargar mais o [seu] conhecimento sobre a Internet”*.